

Traduction et crise de la transmission pédagogique. Réflexion à partir de Paul Ricœur

Augustin Mbenga Isola*

Dans les techniques de communications pédagogiques, tout apprentissage implique une intention, en termes de visée ou d'attente. Cette intention vise les savoirs dont l'acquisition relève des efforts conjoints de l'enseignant et de l'apprenant. Parler des efforts conjoints revient à soutenir que l'activité pédagogique n'est ni fait spontané ni apanage d'un seul individu. Elle implique que chaque partie prenante, enseignant et apprenant, s'acquitte correctement de ses tâches en vue de la réussite d'une activité d'apprentissage.

Or, parmi les crises qui mettent à l'épreuve l'expérience pédagogique vécue, entre enseignant et apprenant, figure celle de la transmission pédagogique. Celle-ci est le processus par lequel un enseignant mobilise sa capacité de rendre la leçon compréhensible à l'apprenant, afin de lui permettre de s'appropriier les connaissances transmises. La crise dont il est question se caractérise par l'écart entre le savoir savant, celui que possède l'enseignant au regard des recherches qu'il a effectuées et de l'expérience professionnelle qu'il a acquise, et le savoir enseigné, transmis aux apprenants.

Le contraste est si remarquable que dans la pratique pédagogique, on retrouve des enseignants compétents dans leur domaine, mais incapables de transmettre aux apprenants la matière telle qu'ils la comprennent eux-mêmes. De même qu'il existe des enseignants qui, lors de la séance d'évaluation, à la manière d'un rendez-vous du « donné et du recevoir » – pour reprendre l'expression de Senghor,

* L'auteur est étudiant au doctorat en philosophie à l'Université Catholique du Congo (UCC) en RDC et chercheur associé au Fonds Ricœur de Paris.

exigent que les apprenants leurs restituent les informations transmises dans les mêmes termes que lors de la séance d'apprentissage.

Face à cette crise, comment procéder pour faire comprendre à l'apprenant une leçon de telle sorte qu'il soit en mesure de la reprendre sans en trahir le contenu ? Notre thèse est que le concept de traduction chez Paul Ricœur, en tant que procédé herméneutique de transmission du sens entre les cultures et les langues, mais aussi à l'intérieur d'une même langue, est un paradigme pédagogique important. Même si de son vivant, comme le souligne Marie Vergnon, Ricœur n'a pas pensé explicitement le problème de l'éducation¹, ses réflexions peuvent néanmoins servir de base pour esquisser une réflexion philosophique sur la pédagogie. En effet, dans son étude du paradigme de la traduction, Ricœur distingue deux versants de l'acte de traduire, à savoir la traduction externe à une langue et la traduction interne².

Le premier aspect traite de la « traduction au sens strict de transfert d'un message verbal d'une langue dans une autre³ ». Ici, la traduction signifie la démarche par laquelle le sens d'une langue étrangère se déploie dans une autre, tandis que le deuxième aspect fait de la traduction le « synonyme de l'interprétation de tout ensemble signifiant à l'intérieur de la même communauté linguistique⁴ ». L'enjeu, pour Ricœur, est de faire de l'acte de traduire une pratique explicative des expressions communes à une langue, pour permettre la compréhension du sens véhiculé.

Au regard de ces deux volets, la traduction apparaît comme une pratique de médiation du sens qui sert à réduire les distances linguistiques, culturelles et épistémologiques entre deux interlocuteurs ou entre l'auteur d'un texte et son lecteur. C'est en ce sens que la traduction peut devenir un paradigme pédagogique qui permet à l'enseignant d'explicitement le sens d'une leçon, afin de réduire les distances épistémologiques qui séparent l'apprenant du savoir qu'il est appelé à apprendre et à comprendre. Comment alors la traduction s'opère-t-elle dans un cadre pédagogique ?

¹ Vergnon, M. (2017), « Traduction et altérité chez Paul Ricœur : enjeux pour l'éducation », *Le Télémaque*, n° 51, 1, p. 107-118.

² Ricœur, P. (2018), *Sur la traduction*, p. 13.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Pour tenter de répondre aux interrogations précédentes, nous allons explorer deux hypothèses. La première est que la fonction pédagogique de la traduction est de réaliser une médiation entre l'état d'ignorance partielle dans lequel se trouve l'apprenant et la nouvelle matière à connaître. Selon la deuxième hypothèse, toute traduction réussie, implique du côté de l'apprenant, de faire le deuil de l'enseignant, de ses expressions, pour reprendre dans son propre vocabulaire le contenu de la matière apprise, sans en trahir le sens. Deux points feront l'ossature de notre étude. Le premier est consacré au concept de traduction chez Paul Ricœur, le deuxième traite du paradigme de la traduction en contexte de crise de transmission pédagogique.

1. La notion de traduction chez Paul Ricœur

La traduction devient significative chez Paul Ricœur dès lors qu'elle cesse d'être considérée comme une simple pratique sociale pour revêtir un statut philosophique. Elle s'articule dans l'herméneutique du soi. À partir de deux présupposés sociolinguistiques, à savoir la diversité des langues et la capacité humaine de communiquer, Ricœur aborde le concept de traduction comme moyen d'approcher l'autre dans son étrangeté. Ainsi, dans l'histoire de l'humanité, « on a toujours traduit⁵ ». Avant les interprètes professionnels, il y eut des voyageurs, des marchands, des ambassadeurs, des espions, beaucoup de bilingues et de polyglottes⁶. La pluralité des langues se présente alors comme « le présupposé premier de toute interprétation possible, car seulement ce qui parvient au langage peut être interprété⁷ ». Dès lors, la traduction se définit comme une pratique sociale susceptible de rapprocher des individus de langues différentes.

S'il est vrai que la traduction vise le rapprochement mutuel, en réduisant les distances culturelles et épistémologiques, alors toute traduction se fonde sur l'a priori herméneutique de l'obscurité du sens, déjà reconnu par Schleiermacher comme un « fait de la non-

⁵ Ricœur, P. (2018), *Sur la traduction*, p. 15.

⁶ *Ibid.*

⁷ Jervolino, D. (2007), *Ricœur. Herméneutique et traduction*, p. 72.

compréhension du discours⁸ ». Ce fait érige une distance entre les interlocuteurs. Or, dans le vivre-ensemble « le succès dans la sphère sociale de la relation est suspendu à la capacité interpersonnelle de se faire comprendre, de comprendre l'autre et de se comprendre⁹ ». En ce sens, la traduction devient nécessaire pour permettre aux individus de langues différentes de pouvoir se comprendre, afin de mener une vie commune.

Deux formes de traduction, avons-nous souligné, se présentent chez Ricœur. La traduction interne à une langue et la traduction externe. Dans la traduction interne, le philosophe considère l'acte de traduire au même titre que celui d'interpréter, mais à l'intérieur d'une même langue, dans la mesure où au sein d'une même langue ou culture, un énoncé appelle toujours son *autrement*. Par exemple, dans un dialogue entre deux interlocuteurs de langue commune, on peut être amené à expliciter son propos par des formules telles que « c'est-à-dire », « autrement dit ». Ceci prouve l'opacité de la langue, opacité qui nécessite la traduction. Nous pouvons ainsi dire que traduire, c'est interpréter en disant la même chose en d'autres termes, pour éclairer le sens d'une expression linguistique.

Au regard de ce qui précède, il convient de relever deux avantages de la traduction interne. Premièrement, elle donne aux interlocuteurs la possibilité d'approfondir le vocabulaire de leur propre langue et de leur culture, en maîtrisant les multiples significations. Deuxièmement, la traduction interne participe à l'intercompréhension des membres d'une communauté historique, parce qu'ils arrivent, grâce à l'acte de traduire, à se saisir mutuellement, au-delà de leurs tournures linguistiques. La langue d'une communauté présente toujours une variété de niveaux d'expressions. Le français utilisé à l'université n'est pas celui du marché. De même, le jargon auquel recourt un ingénieur en informatique mérite, aux yeux du profane, des explications. Ces exemples révèlent qu'à l'intérieur d'une même langue, il existe des niveaux différents qui, sans la traduction, susciteraient l'incompréhension totale entre les interlocuteurs.

Si dans la traduction interne la permanence du sens traverse les expressions, dans son versant externe, en revanche, la traduction est

⁸ Schleiermacher, F. (1987), *Herméneutique*, p. 73.

⁹ Onaotsho, J. (2016), *Appartenance et distanciation. De H.G. Gadamer et P. Ricœur à l'herméneutique africaine*, p. 13.

un transfert de messages entre deux langues étrangères. On pourrait même postuler que – avec le dépaysement créé par des écarts linguistiques entre les hommes – le travail de la traduction commence réellement dans sa dimension externe. Il apparaît alors que traduire, c'est effectuer la médiation entre deux langues étrangères. Ricœur dit, en ce sens, « deux partenaires sont mis en relation par l'acte de traduire, l'étranger – terme couvrant l'œuvre, l'auteur, sa langue – et le lecteur destinataire de l'ouvrage traduit. Et, entre les deux, le traducteur qui transmet, fait passer le message entier d'un idiome dans l'autre¹⁰ ». La traduction renvoie, ici, au sens strict « de transfert d'un message verbal d'une langue dans une autre¹¹ ». Il s'agit pour le traducteur de faire passer le sens d'un pôle à l'autre, en prêtant ses mots à la langue et aux textes étrangers, pour en dévoiler le sens caché.

Dans l'optique de la traduction externe, nous pouvons situer toute la problématique de la circulation des idées dans laquelle Ricœur a été impliqué en traduisant *Idées directrices pour une phénoménologie (Ideen)* de Husserl¹² en France, dans un contexte de vie politique dominé par la Seconde Guerre mondiale. Il apparaît que dans un contexte de crise politique, les idées d'un auteur, appartenant à une nation « ennemie », peuvent circuler et trouver hospitalité dans une autre nation grâce au travail de la traduction. Le mérite de la traduction externe réside alors dans l'ouverture à l'autre, à l'étranger dans son étrangeté – c'est cela que Ricœur nomme « hospitalité langagière¹³ ». Qu'en est-il exactement ? Il nous faut éclairer les impasses de la traduction externe, puisque l'hospitalité qui en résulte est une réponse au problème posé par l'acte de traduire, en tant que déploiement du sens à partir d'idiomes différents.

Théoriquement, Ricœur « suggère l'idée d'une hétérogénéité radicale qui devrait *a priori* rendre la traduction impossible¹⁴ ». L'impossibilité de traduire se remarque également dans la structure de chaque langue. Les langues ne sont pas seulement différentes dans

¹⁰ Ricœur, P. (2018), *Sur la traduction*, p. 2.

¹¹ *Ibid.*, p. 13.

¹² *Ibid.*, p. IX.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 37.

leur manière de découper le réel, mais elles le sont aussi par leur façon de « le recomposer au niveau du discours¹⁵ ». Chaque langue revêt une structure interne d'articulation du réel qui révèle son caractère intraduisible. L'auteur de *Soi-même comme un autre* s'en explique en considérant que ce qui marque l'intraduisible initial c'est :

Le découpage phonétique et articulatoire à la base des systèmes phonétiques ; le découpage lexical qui oppose les langues, non mot à mot, mais de système lexical à système lexical, (...); le découpage syntaxique affectant par exemple les systèmes verbaux et la position d'un événement dans le temps ou encore les modes d'enchaînement et de consécution¹⁶.

Outre la structure interne à chaque langue, Ricœur, à la suite d'Antoine Berman, fait du « drame du traducteur¹⁷ » un défi à toute pratique de la traduction. Le traducteur se situe, comme serviteur et médiateur, entre deux pôles séparés par leur distance culturelle, géographique et linguistique, à savoir le pôle de l'étranger et celui du propre. Il se donne dès lors la tâche de « servir l'œuvre, l'auteur, la langue étrangère [premier pôle], et de servir le public et la langue propre [second pôle]. [...] Choisit-il pour maître exclusif l'auteur, l'œuvre et la langue étrangère, ambitionne-t-il de les imposer dans leur pure étrangeté à son propre espace culturel¹⁸ » ? C'est à cette épreuve que la traduction voudrait être une réponse et c'est de cette épreuve qu'elle voudrait marquer les limites significatives.

Les limites de la traduction résident d'une part, dans sa particularité de ne jamais être une entreprise fidèle aux idées et aux mots de l'auteur, d'autre part, dans sa fidélité au sens déployé uniquement par le texte. Parlant des mots de l'auteur, le travail du traducteur n'est pas celui de répéter les termes utilisés par l'auteur du texte. Bien au contraire, son rôle consiste à dire autrement et dans une autre langue ce que l'auteur a voulu dire. C'est dans *cet autrement*

¹⁵ Ricœur, P. (2018), *Sur la traduction*, p. 38.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Berman, A. (1984), *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, p. 15.

¹⁸ *Ibid.*

qu'intervient l'acte de traduire en tant qu'équivalence du sens dans la langue du lecteur. Cela implique de la part du traducteur la maîtrise de la langue de l'auteur et du contexte d'élaboration du texte, ainsi que la connaissance de la langue du lecteur et du contexte de réception du texte. La bonne traduction s'opère dans l'effort de faire ressortir le sens qui se déploie dans le texte, le type de monde possible que le texte donne à son lecteur pour y habiter, en projetant un de ses possibles les plus propres¹⁹.

Mais comment le traducteur s'y prend-t-il pour dégager ce monde possible à partir du texte ? C'est ici que la notion herméneutique d'autonomie du texte²⁰ devient nécessaire. Par autonomie textuelle, Ricœur entend la possibilité que possède un texte, « tant du point de vue sociologique que psychologique, [de] se décontextualiser de manière à se laisser recontextualiser dans une nouvelle situation : ce que fait précisément l'acte de lire²¹ ». Le lecteur n'est pas en présence d'un auteur, comme c'est le cas du dialogue qui exige un vis-à-vis et un échange de questions et de réponses entre les partenaires²². Il est en face d'un texte qui se donne à lire et à interpréter. Dans cette perspective, Ricœur dit que « lire un livre, c'est considérer son auteur comme déjà mort et le livre comme posthume. [...C]'est lorsque l'auteur est mort que le rapport au livre devient complet et en quelque sorte intact²³ ». Si l'auteur ne peut plus répondre, il ne reste plus que son œuvre à lire²⁴ pour en déceler le sens.

Toutefois, la lecture d'un livre est une œuvre de rencontre entre deux projets²⁵ : le projet du texte et celui du lecteur. C'est à chaque fois avec toute sa subjectivité, dominée par une panoplie d'expériences et de préoccupations, que le lecteur va à la rencontre d'un texte, et que ce dernier déploie tout un monde comme projet de vie devant son lecteur. Telle paraît être l'idée de la *précompréhension* gadamérienne qui préside toute entreprise de lecture. La tâche de la

¹⁹ Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, p. 128.

²⁰ Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action*, p. 153-158.

²¹ Ricœur, P. (2013), *Cinq études herméneutiques*, p. 67.

²² Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action*, p. 155.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Gadamer, H-G. (1976), *Vérité et méthode*, p. 104.

traduction est alors d'assurer la médiation du sens en l'interprétant dans la situation de vie du lecteur qui comprend le texte, et non pas à partir de ce que l'auteur a voulu dire ni de ce que signifierait le contexte de vie de ce dernier, puisque le texte est déjà décontextualisé. Ricœur renchérit en affirmant que l'appropriation du texte est « une lutte contre l'éloignement à l'égard du sens lui-même²⁶ ». L'effort du traducteur est d'éclairer la situation de vie du lecteur à travers le sens du texte qui, à chaque exercice de traduction, doit être reconquis.

Ainsi, après avoir compris le texte, le lecteur est capable de le reproduire *autrement* à un partenaire de dialogue, c'est-à-dire de le « retraduire après le traducteur²⁷ ». Il en résulte alors une *hospitalité langagière* dont le régime est « celui d'une correspondance sans adéquation²⁸ » à la situation du lecteur, qui diffère de celle de l'auteur. Dès lors, il convient de dégager les implications pédagogiques de cette approche de la traduction dans la philosophie de Paul Ricœur.

2. Le paradigme de la traduction en contexte de crise de la transmission pédagogique

Partons d'une définition linguistique. Selon le dictionnaire *Le Robert*, la pédagogie est une « science de l'éducation des enfants, et par extension de la formation intellectuelle des adultes²⁹ ». La pédagogie apparaît comme une discipline éducative appliquée à l'apprenant, qu'il soit enfant ou adulte. Deux partenaires sont alors indispensables dans l'action pédagogique : l'enseignant et l'apprenant. D'un côté se trouve l'enseignant, dont le projet est de transmettre les savoirs, c'est-à-dire de susciter les aptitudes de la connaissance, et de l'autre se trouve l'apprenant auquel l'apprentissage est destiné. Nous ne soutenons pas l'idée que l'apprenant serait un tonneau vide à remplir par des connaissances, mais nous pensons que toute personne naît avec des dispositions naturelles aux savoirs susceptibles d'être éveillées par l'action pédagogique.

Si le projet de l'apprenant est celui de s'instruire, alors cette instruction suppose un minimum d'ignorance à dissiper par

²⁶ Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action*, p. 171.

²⁷ Ricœur, P. (2018), *Sur la traduction*, p. 10.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Rey-Debove, J. et A. Rey (2017), *Petit Robert*, p. 1839.

l'apprentissage. Or, ignorer une matière c'est être dans une obscurité du sens qui nécessite, pour être éclairée, la place de l'enseignant, comme celle du traducteur. Mais la fonction pédagogique de la traduction n'est pas un fait spontané. L'enseignant censé éclairer l'obscurité épistémologique de l'apprenant doit posséder une disposition d'ouverture à l'autre, en le laissant reprendre par lui-même le contenu de la matière dispensée. Mais comment cette reprise s'opère-t-elle ?

Les acquis du paradigme de la traduction sont indispensables dans le cadre pédagogique. Autant le traducteur transmet le sens d'un texte, d'une langue ou d'une culture étrangère, en disant l'équivalence de celles-ci dans la langue d'accueil, autant l'enseignant doit laisser l'apprenant expliciter la matière apprise dans ses propres termes, sans en altérer le contenu. Traducteur et enseignant ont en commun la capacité d'ouverture à l'autre, en acceptant que ce dernier dise en d'autres termes ce qui a été exprimé. C'est en ce sens que l'enseignant traducteur disparaît, car il a développé chez l'apprenant la capacité de reprendre seul le sens de la matière apprise.

Si l'apprenant devient capable de reprendre par son vocabulaire le sens de la matière, il faut noter que cette reprise n'est pas le produit du hasard. Elle résulte d'une démarche intellectuelle significative qui atteste que l'apprenant sait chercher et trouver les équivalences de la matière dispensée dans son lexique, quelle qu'en soit sa richesse. Non seulement, il trouve les mots justes, mais il devient apte à construire les équivalences de la leçon enseignée, à illustrer la matière par des exemples personnels qui prouvent la qualité de sa compréhension du sujet. Trouver l'équivalence d'une leçon, c'est faire le lien, par un exercice cognitif, entre la matière dispensée et sa similitude épistémologique dans un autre contexte. La construction des équivalences du sens dans la fonction pédagogique de la traduction est importante, car elle fait de la traduction l'un des processus d'acquisition des compétences par les apprenants depuis l'école.

Cependant, certains auteurs, tel qu'A. Mansour, soulignent que « la notion de compétence n'appartient pas d'abord au monde de l'école, mais au monde des organisations, du travail, des interactions sociales³⁰ ». Dans ce contexte, elle signifie la façon dont des individus

³⁰ Mansour, A. (2012), *Approche par compétence*, p. 6.

membres d'une organisation professionnelle s'y prennent pour répondre à des contraintes à travers des actions concrètes. Ces actions peuvent viser, entre autres, à sauver l'image de l'entreprise ou à la rentabiliser s'il s'agit d'une entreprise commerciale.

Appliquée au contexte pédagogique, la compétence signifie la « capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières³¹ ». Ainsi la compétence s'articule avec l'idée de capacité ou de disposition mentale susceptible de répondre à un besoin réel d'apprentissage. Or, ce travail de mobilisation des multiples ressources cognitives apparaît identique au travail intellectuel réalisé par l'apprenant. En effet, lorsqu'il comprend une leçon il produit des analogies mentales significatives et l'exprime dans son propre langage. De fait, nous pouvons soutenir qu'une traduction bien faite par l'enseignant, à l'intérieur de la même langue, réduit les écarts épistémologiques entre l'apprenant et le savoir, et devient l'un des moyens d'acquisition de la compétence par l'apprenant.

De ce qui précède, nous pouvons dégager deux fonctions pédagogiques de la traduction. Premièrement, dans la capacité de l'enseignant à traduire le sens de la leçon pour permettre aux apprenants d'en cerner l'intelligibilité, mais aussi d'en reprendre le contenu par leurs propres mots. Deuxièmement, un apprentissage réussi est celui dans lequel le maître disparaît pour laisser réfléchir le disciple, afin que ce dernier puisse construire par lui-même ses propres connaissances en se servant des atouts reçus lors de l'activité pédagogique. De ce point de vue, « enseigner n'est pas transférer des connaissances, mais créer les possibilités pour sa propre production ou construction³² ». La disparition de l'enseignant devient alors un facteur déterminant pour l'autonomie de l'apprenant.

L'autonomie dans l'apprentissage implique la mémoire des acquis de l'enseignement et le deuil de l'enseignant. La mémoire est une faculté inhérente au processus d'apprentissage. Ricœur l'évoque par l'entremise du souvenir comme capacité de rendre toujours actuelle la connaissance acquise antérieurement. Ce que le verbe « se souvenir » désigne, pour Ricœur, « c'est le fait que la mémoire est *exercée*³³ ». Le souvenir est alors l'acte de convoquer la mémoire pour que celle-ci

³¹ Mansour, A. (2012), *Approche par compétence*, p. 9.

³² Freire, P. (2017), *Pédagogie de l'autonomie*, p. 63.

³³ Ricœur, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, p. 67.

résiste et se maintienne dans le présent. La reprise d'une matière suppose un exercice permanent de la pensée qui conduit à cerner le sens d'une leçon afin de le reconstruire dans son propre vocabulaire.

Nous ne soutenons pas que la reprise d'une matière ferait de l'apprenant un simple répétiteur de la leçon, car restituer une leçon demande un effort personnel de la part de l'apprenant pour reprendre – au sens de retraduire – par lui-même le contenu de la leçon pour un usage déterminé. Si le souvenir est une condition de possibilité de l'actualité de la mémoire, l'oubli est une disposition inhérente au deuil. Dans le cadre pédagogique de la traduction, l'oubli signifie l'abandon du langage de l'enseignant pour l'émergence de celui de l'apprenant. Mais si une traduction bien réalisée permet au lecteur d'éclairer sa vie grâce à l'idée du texte, une traduction pédagogique bien opérée laisse cependant présente, dans l'entendement de l'apprenant, l'idée de la leçon apprise qui, à chaque circonstance, illuminera sa décision.

Faire le deuil de l'enseignant signifie pour l'apprenant renoncer à son langage pour user de son propre vocabulaire dans l'articulation du sens de la leçon. Il en résulte ainsi « l'acceptation de la différence indépassable³⁴ » entre l'enseignant et l'apprenant, laquelle différence peut être une condition de possibilité de l'émulation dans l'apprentissage. L'apprenant devient capable d'émulation grâce à l'abandon du langage de l'enseignant pour adopter le sien dans une discussion portant sur les notions étudiées. Cette aptitude de l'apprenant révèle son appropriation du sens de la leçon. La fonction pédagogique de la traduction devient, en ce sens, la capacité de comprendre une leçon au point d'en reprendre le contenu, sans utiliser les mots de l'enseignant. Ainsi donc, un bon enseignant se distingue non seulement par le souci pédagogique, qui s'illustre à travers la transmission de la matière dans un langage accessible aux apprenants, mais aussi par sa capacité de laisser à ces derniers la possibilité de retraduire le sens de la leçon à travers leurs propres expressions, tout en gardant son contenu.

La traduction ainsi appréhendée déploie des horizons pédagogiques qui visent aussi bien la disparition de l'enseignant pour un apprentissage réussi que l'autonomisation de l'apprenant dans la

³⁴ Ricœur, P. (2004), *Sur la traduction*, p. 10.

transmission de la leçon. Un bon enseignant n'exige pas aux apprenants de restituer ses expressions lors de l'évaluation. Au contraire, il est celui qui traduit, rend compréhensible et lisible, la leçon aux apprenants. Tel nous paraît la qualité d'un enseignant qui reconnaît les distances entre la connaissance à apprendre et ses apprenants et qui, par sa capacité de traduire cette connaissance, accepte humblement que les apprenants reformulent autrement la leçon étudiée.

Conclusion

Il était question pour nous de vérifier comment l'acte de traduire pouvait servir de paradigme pédagogique, dans un contexte marqué par la crise de la transmission. Deux éléments importants, à savoir la notion de traduction chez Paul Ricœur et son impact dans la crise de la transmission, ont marqué les étapes de vérification de nos hypothèses de travail. Il nous est apparu que l'acte de traduire est un effort de déploiement du sens. Il est un procédé par lequel le message d'une langue ou d'une culture étrangère s'arrache de sa situation originiaire pour s'exprimer dans une nouvelle expérience de vie humaine, malgré les distances géographiques, linguistiques ou culturelles réduites dès la réussite de la traduction.

Appliquée à la transmission pédagogique, la traduction devient l'un des modèles d'un bon apprentissage qui se déroule de deux manières. D'abord, en tant que capacité de l'apprenant à s'approprier la leçon en faisant l'expérience de la construction personnelle de la connaissance à partir des acquis reçus d'une activité pédagogique. C'est cette construction personnelle des connaissances qui rend ensuite l'apprenant autonome et capable de faire le deuil du langage de l'enseignant, d'exercer ses aptitudes cognitives dans la recherche des équivalences du sens de la matière apprise. La quête intellectuelle des équivalences est, pour nous, une esquisse de la compétence dans le contexte de l'école, car elle met l'apprenant dans une disposition active pour trouver des solutions au défi de la compréhension d'une leçon.

Mais si la traduction est un paradigme pédagogique, son sens ne s'aurait s'épuiser dans le rapport de l'enseignant et l'apprenant. Il permet aussi une réflexion, à travers ce que Ricœur nomme *hospitalité*

langagière, sur des questions actuelles relatives aux problèmes de l'hospitalité à l'égard des étrangers et des migrants. Il peut également servir de modèle éthique, dans une situation existentielle marquée par des identités ethniques qui ne se considèrent que pour s'opposer. Une problématique d'hospitalité, du respect de la personne et de la tolérance face à la pluralité culturelle à l'ère de la mondialisation, peut être envisagée à partir de l'approche ricœurienne de la traduction. C'est cette ouverture de la notion qui occupe nos recherches actuelles dans l'œuvre de Paul Ricœur.

Bibliographie

- Berman, A. (1984), *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard, 311 p.
- Freire, P. (2017), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Erès, 164 p.
- Gadamer, H.-G. (1976), *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, 350 p.
- Jervolino, D. (2007), *Ricœur. Herméneutique et traduction*, Paris, Ellipses, 144 p.
- Mansour, A. (2012), « Approche par compétence », *Repères – IREM*, n° 88 - Juillet, p. 1-20.
- Onaotsho, J. (2016), *Appartenance et distanciation. De H.G. Gadamer et P. Ricœur à l'herméneutique africaine*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 226 p.
- Rey-Debove, J. et A. Rey (2017), *Petit Robert*, Paris, Le Robert, 2837 p.
- Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 452 p.
- Ricœur, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 689 p.
- Ricœur, P. (2013), *Cinq études herméneutiques*, Genève, Labor et Fides, 139 p.
- Ricœur, P. (2018), *Sur la traduction*, préface de M. de Launay, Paris, Bayard, Edition (Les Belles Lettres), 49 p.
- Schleiermacher, F. (1987), *Herméneutique*, trad. et éd. C. Berner, Paris, Cerf, 292 p.
- Vergnon, M. (2017), « Traduction et altérité chez Paul Ricœur : enjeux pour l'éducation », *Le Télémaque*, n° 51, 1, p. 107-118.