La main de Thôt
ISSN : 2272-2653
Éditeur : Carole Filière

13 | 2025
L'intégration de la Traduction Automatique Neuronale dans l'enseignement de la traduction - Qu'apprend-on quand on apprend à traduire ?

La formation de l'esprit par la traduction.

Sur la conclusion de l'*Evolution pédagogique en France* de Durkheim.

Jean-François Goubet

http://interfas.univ-tlse2.fr/lamaindethot/1684

Référence électronique
Jean-François Goubet, « La formation de l'esprit par la traduction. », *La main de Thôt* [En ligne], 13 | 2025, mis en ligne le 18 décembre 2025, consulté le 22 janvier 2026. URL : http://interfas.univ-tlse2.fr/lamaindethot/1684

La formation de l'esprit par la traduction.

Sur la conclusion de l'*Evolution pédagogique en France* de Durkheim.

Jean-François Goubet

PLAN

1.Un plaidoyer pour la culture logique par les langues anciennes, malgré une critique de l'éducation classique et une mise en avant d'humanités modernes (sociales et scientifiques)
2.Une discussion avec Michel Bréal sur les vertus formatrices de l'étude des langues anciennes
  2.1Exercer son intelligence grâce aux langues anciennes
  2.2Une question de fait, celle de l'équivalence des exercices
  2.3.Et une autre de droit, sur l'expression par les langues de rapports fixes entre idées
3.Le cas de la traduction pour les langues vivantes

TEXTE

1 Emile Durkheim fit en Sorbonne un cours de pédagogie à destination des futurs enseignants du secondaire. La version datée de 1904/1905 nous est parvenue sous la forme d'un ouvrage, *L'Evolution pédagogique en France* (Paris, PUF, 1938, désormais abrégée en *EPF*). Le dernier des deux chapitres conclusifs porte en particulier la mention suivante : « La culture logique par les langues ». Y sont détaillés bien des points qui excèdent la traduction : une conception générale du langage, pour commencer, et, pour finir, des questions sur l'apprentissage de la langue maternelle, notamment *via* l'enrichissement du lexique. Je me concentrerai ici sur deux points plus précis, concernant l'apprentissage des langues anciennes et celui des langues modernes, dans lesquels des enjeux existent en termes de traduction.

2 Que faut-il comprendre par « culture logique »? Une culture logique de l'esprit de celui qui apprend, tout d'abord. Il s'agit pour l'élève de ne pas demeurer en friche, d'exploiter son potentiel pour porter au jour ses plus beaux fruits. Par l'étude des langues, notamment par la traduction, on développe ses facultés, on se forme. Mais, ensuite,

pourquoi parler de culture logique, et non esthétique, humaniste, morale ou même de culture tout court ? Durkheim entend montrer, en prenant à rebours la tradition classique des lycées français de son époque, que les humanités pourraient bien se trouver ailleurs que dans les lettres classiques, c'est-à-dire tant dans les sciences que dans les études historiques et sociales. Pour autant, il ne veut pas en finir définitivement avec l'étude des langues, mais il leur réserve une fonction toute particulière : assurer la culture formelle de l'esprit, être une sorte de gymnastique intellectuelle utile pour préparer à l'étude des sciences, et même peut-être à celle des humanités nouvelles. Traduire serait ainsi, pour le dire plus simplement, un entraînement de la pensée en vue de certaines situations d'apprentissage futur, portant sur des choses humaines ou des phénomènes naturels.

3 Dans le présent propos, je souhaite discuter du point de vue durkheimien sur les lettres classiques, plus fourni, avant que de toucher quelques mots de la traduction dans l'enseignement des langues modernes. Je ne replacerai pas les thèses de l'auteur dans le contexte particulier de la réforme du lycée français au début du vingtième siècle, mais les discuterai pour en dégager la pertinence que, à mes yeux, elles conservent aujourd'hui.

1.Un plaidoyer pour la culture logique par les langues anciennes, malgré une critique de l'éducation classique et une mise en avant d'humanités modernes (sociales et scientifiques)

4 Durkheim n'a eu de cesse de vanter l'enseignement dit réel (un calque de l'allemand), par opposition au vieil enseignement humaniste puis jésuite, lequel faisait de l'étude du latin l'étude la plus importante. Pourtant, l'apport de la fréquentation des langues, classiques notamment, à la formation de l'esprit, à l'éducation de l'homme entier, n'est nullement nié par Durkheim. Le passage par le latin au secondaire, en particulier, continue de manifester son caractère, sinon nécessaire,

du moins recommandable. Voici un échantillon des raisons avancées par l'auteur.

> « N'est-il pas curieux [...] que les hommes qui ont le plus contribué à faire du français ce qu'il est devenu, à lui donner son originalité, aient passé toute leur jeunesse à faire des thèmes latins, des discours latins, à composer des poèmes latins ? N'est-ce pas la preuve que, pour apprendre à l'enfant le maniement de sa langue natale, il n'est pas nécessaire de l'astreindre à faire dans cette langue des exercices de composition répétés, d'accumuler les discours sur les narrations et les dissertations sur les discours ? » (*Op. cit.*, t. 2, p. 126)

5 Et Durkheim d'esquisser une conception pédagogique globale, sur les bienfaits de l'analyse logique, conception qu'il reprendra plus au long dans sa conclusion. Selon l'auteur de l'*EPF*, le style suivra la décomposition des idées et l'intelligence de leurs rapports. Les exercices de grammaire latine seraient donc bien fondés à exister, comme préparation à ceux de rhétorique française notamment.

6 Plus au loin, à savoir dans le dernier chapitre de l'*EPF*, on en apprend davantage sur les raisons qui font, justement, que les thèmes, les transpositions du français en langue classique, en plus des autres exercices, forment la pensée en tant que telle, lui donne une culture logique, la fortifie dans l'analyse des idées et la perception de leurs rapports.

> « Précisément parce que les peuples anciens sont loin de nous, dans le temps, ils avaient une manière d'analyser leur pensée très différente de la nôtre, et c'est cette différence même qui faisait du latin et du grec un stimulant exceptionnellement efficace à cette forme spéciale de réflexion. Un mot français, un mot anglais et même, le plus souvent, un mot allemand, se recouvrent exactement, au moins dans la généralité des cas, et ces coïncidences sont destinées à devenir de plus en plus fréquentes. Il en résulte que la transposition d'un terme d'une langue dans l'autre se fait sans difficulté et presque inconsciemment » (*Op. cit.*, t. 2, p. 221-222).

7 Le grec et le latin, surtout le latin dans le contexte scolaire français, ajouterai-je, ne présentent pas, en eux-mêmes, de structures logiques qu'il faudrait calquer en français. C'est plutôt leurs particularités qui poussent à une réflexion générale, à la pénétration de ce qu'ils

ont voulu exprimer en tant que tel, pour qu'un élève puisse justement le dire autrement dans sa langue. L'analyse logique apparaît ainsi comme le passage par ce qui n'est ni du latin, ni du français, mais par une perception quasi-algébrique, grammaticale, réfléchie en tout cas, de relations entre idées. A mieux y regarder, ce sont également les idées qu'il faut préciser, puisqu'un mot latin, ou même grec, ne recouvre pas de mot français, anglais ou allemand. Un passage par une grammaire générale, une intelligence toute logique des idées, précéderait ainsi la transposition en une autre langue, et serait le cœur de la traduction. Traduire nécessiterait un travail logique, et requerrait l'étonnant passage par une langue n'existant pas réellement, puisque langue au-dessus des langues, pont entre deux idiomes. Et ce serait justement parce qu'elles réclament, bien plus que les langues modernes, un grand travail de décomposition des relations qu'entretiennent entre elles les idées qu'elles seraient des sujets d'étude plus indiqués.

8 Même si je ne suis pas sûr qu'il existe de langue logique universelle au-dessus des idiomes réels, et si je peine à m'imaginer ce que serait une réflexion qui ne serait ni en français, ni en latin, je dois dire que ce qu'indique Durkheim est loin d'être éloigné de mes habitudes de traduction, habitudes largement issues de ma formation française, je dois le confesser. Souvent, devant la bizarrerie d'un passage, dans l'allemand de Wolff ou de Marx, je traduis « moche », fais du « petit allemand », voire, par dépit, ressort des tournures patoisantes ou des parlures locales apprises lors de voyages, pour tenter d'y voir enfin clair. Ce n'est pas dit en une langue générale, pure, les gouvernant toutes, mais c'est un passage obligé, au moins subjectivement, pour entrer en effet dans une intelligence du rapport entre idées, et pour enfin pouvoir le dire en un français plus correct et plus communément partagé. Et, sans doute, dans le cas d'auteurs du dix-huitième siècle comme Wolff ou Kant, les souvenirs du latin scolaire de cette époque aident-ils à faire une comparaison de plus, une mise en rapport supplémentaire, entre allemand et français. L'idée d'une triangulation, voire d'une quadrature, dans le colloque interne de la traduction n'est donc pas forcément saugrenue.

2.Une discussion avec Michel Bréal sur les vertus formatrices de l’étude des langues anciennes

9 Il y aurait ainsi, selon Durkheim, une vertu formatrice de la traduction, plus insigne entre idiomes éloignés, du fait du recours plus exprès à la grammaire. Là où une transposition va de soi, il n’est nul besoin de passer par la grammaire, et aucun effort de pensée n’est exigé, partant, aucune culture logique de soi-même. Durkheim demeure encore tributaire de l’idée classique de grammaire générale, de langage de la raison aux termes articulés reflétant des rapports entre idées. Il y aurait une logique naturelle que ce langage exprimerait idéalement, et dont les langues particulières dériveraient toutes, pour rendre, chacune à leur façon, de manière approchante les pensées communes à l’espèce humaine. Même s’il ne s’inscrit pas dans une approche comparatiste de la grammaire, alors même que certains de ses contemporains, dont Michel Bréal, le faisaient, Durkheim n’en est pas pour autant entièrement universaliste et formaliste, ainsi que nous allons le voir. Certaines réserves sont ainsi faites au pouvoir d’entraînement de l’intelligence en général par la traduction.

2.1Exercer son intelligence grâce aux langues anciennes

10 Commençons donc par une idée centrale du propos durkheimien, l’entraînement logique que l’esprit suit lorsqu’il s’adonne à des exercices latins ou grecs. Il ne s’agirait pas là, à bien y regarder, d’une culture formelle au sens plein du terme, d’une gymnastique de l’esprit qui le préparerait à toutes les activités intellectuelles postérieures sans exception. De manière plus mesurée, ce serait la fréquentation de certains contenus, de matières données, qui aurait une répercussion sur certaines façons de penser, plus ou moins opérantes selon les domaines. La culture de l’esprit est plurielle, logique, morale, esthétique, et les langues ne sont pas l’alpha et l’oméga d’une formation secondaire, même si elles n’y comptent pas pour rien. Le latin, en particulier, jouit d’une antécédence longue et continue dans le système d’enseignement tel qu’il subsiste encore au début du vingtième

siècle. Continuer à l'enseigner se révèle important pour renforcer l'esprit dans ses aptitudes à l'analyse logique, aptitudes que ce dernier doit notamment mobiliser lors d'exercices de transposition.

11 Sur ce point précis, Durkheim tombe globalement d'accord avec un de ceux qu'il citait pourtant en début de chapitre conclusif pour le critiquer comme partisan de l'humanisme classique, Bréal. Ce dernier avait été l'auteur, entre autres, de conférences à la Sorbonne parues en 1891 sous le nom *De l'enseignement des langues classiques.* Voici un aperçu des positions qu'il y tenait.

12 Les études classiques, pourvu que leur enseignement soit réformé, pourraient donner à l'esprit un certain tour général, le rendre plus affûté et plus souple. C'est depuis Port-Royal et la rédaction de grammaires et de logiques en français que serait née une nouvelle doctrine quant à la formation de l'intelligence par la traduction vers le français. Et Bréal de poursuivre :

> « L'étude des langues anciennes – telle est cette doctrine – procure un genre de profit particulier, qui est la formation de l'esprit. Transporter une pensée, un raisonnement, une description, d'une langue dans une autre, c'est obliger l'intelligence à se bien rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse » (*Op. cit.*, p. 41-42).

13 Durkheim, lorsqu'il déclare que « la pratique de la version et du thème », du fait des différents systèmes grammaticaux entre idiomes classiques et vernaculaire, oblige l'enfant « à une perpétuelle analyse logique », va dans la même direction générale. La traduction est une certaine gymnastique qui, si elle ne rompt pas l'esprit à tous les usages, lui permet en tout cas de se fortifier et de mieux s'adonner à certaines activités futures.

14 Pourtant, à y regarder de plus près, des différences ne tardent pas à apparaître entre Durkheim et Bréal sur deux points : l'équivalence postulée du thème et de la version ; l'allégation que les formes grammaticales, dont les flexions, exprimeraient des rapports entre idées. Ce sont ces deux points que j'aimerais maintenant aborder.

2.2Une question de fait, celle de l'équivalence des exercices

15 Lorsqu'on lit les passages où Durkheim s'ouvre sur les avantages des exercices de langue classique, pourvu qu'ils soient faits avec intelligence, on trouve une équivalence posée entre les travaux de transposition. Que l'on parte du latin, voire du grec, pour aller au français, ou que l'on fasse l'inverse, voilà qui n'a pas grande importance, du moment que l'esprit analyse avant que de traduire à proprement parler. Thème et version seraient deux exercices de même fonction. Or cette question avait déjà été abordée par Bréal, lequel n'était pas un défenseur obstiné du classicisme, classicisme qui aurait dû rester identique à ce qu'il était de longue date, mais bien aussi un réformateur de l'enseignement du latin et du grec. Je pense ainsi que l'auteur de l'*EPF* aurait pu gagner à aborder cette question plus techniquement qu'il ne l'a fait, en regardant plus précisément les exercices de thème et de version.

16 Débutons avec le présupposé pédagogique, partagé et par Durkheim, et par Bréal. Ce ne sont pas le thème et la version en eux-mêmes qui sont formateurs, mais bien leur pratique intelligente. Cela s'énonce par la négative dans la conclusion de l'*EPF* :

> « au lieu de cette analyse logique automatique qui est impliquée dans le thème comme dans la version classique, on pourrait recourir à des exercices répétés d'analyse logique proprement dite, pourvu que celle-ci ne consiste pas en un mécanisme aveugle et machinal » (*Op. cit.*, t. 2, p. 223).

17 On voit ici une critique des exercices pratiqués le plus souvent dans les classes du secondaire français au dix-neuvième siècle. Selon Bréal également, ce serait la continuation de l'emploi de manuels approuvés par les pères jésuites (comme celui de Lhomond), et récupérés à la hâte après les bouleversements révolutionnaires, qui expliquerait la survivance d'un formalisme scolaire délétère, lequel étoufferait plus sûrement l'intelligence qu'il ne l'éveillerait. Une parenté dans la réprobation des Jésuites se fait ainsi jour, de même qu'une alliance objective pour que les études classiques soient réformées.

18 Si Bréal s'en prenait au thème latin, qu'il jugeait moins formateur que la version latine, c'est justement en condamnant certaines pratiques scolaires ayant perduré. Les dictionnaires français-latin disponibles à son époque étaient pour lui une monstruosité, de même que les grammaires latines qui ne servaient que de contre-épreuves au français, en faisant entrer de force les structures latines dans l'orbe des structures françaises afin de mieux pouvoir expliquer celles-ci par celles-là. C'était donc bien de la version, non du thème, qu'il fallait attendre le plus d'activité de la part de l'écolier, et donc le plus de formation intellectuelle.

19 Voici comment Bréal s'exprimait dans un ouvrage qui a fait date :

> « La grammaire latine doit s'apprendre par la version : le thème n'est qu'un moyen de vérifier si l'élève a écouté et compris les explications du professeur » (*Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872, p. 180).

20 Si Durkheim avait repris à son compte les pensées de Bréal sur les avantages différenciés du thème et de la version, en préférant la mise en français d'un fonds grammatical non isomorphe, il aurait du moins pu expliquer les raisons du paradoxe qu'il relevait dans son chapitre sur les études classiques : c'est en étant passé par l'école grammaticale latine que les meilleurs écrivains français se sont formés. Seul connaît véritablement le français celui qui fait effort pour en retrouver les tours les plus propres afin d'exprimer des idées étrangères. Durkheim avait bien, dans son exposé de la pédagogie jésuite, tancé le fait que le thème y domine la version, et que les cours de grammaire latine n'aient pas pu faire repenser aux élèves la pensée antique (pdf, p. 58), mais il n'en avait malheureusement tiré aucun profit dans son propos conclusif.

2.3.Et une autre de droit, sur l'expression par les langues de rapports fixes entre idées

21 Le dépaysement provoqué par la confrontation avec des cultures étrangères est un thème bien connu de l'EPF. Moins repéré semble en revanche un thème connexe, celui de l'étude d'une langue éloignée

syntaxiquement et stylistiquement de la nôtre, comme l'est le latin et, encore plus, le grec. Je cite Bréal ici, qui devance en idée le Durkheim de la fin de l'*EPF* :

> « Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler » (*Op. cit.*, p. 164)

22 Faire une version classique, c'est ainsi non seulement pénétrer dans des tournures différentes mais aussi s'aventurer en terre inconnue pour ce qui est de la liaison des idées, des façons de penser. Le dépaysement va avec une sorte d'extraterritorialité : le petit Français doit sortir de sa juridiction ordinaire, celle de sa langue maternelle, pour dresser des liens entre idées étrangères et seulement ensuite les rapatrier ; avec la seule langue maternelle, on risque de ne pas même sentir l'esprit de ce qui est à traduire.

23 A la différence de Durkheim, encore largement partisan d'une grammaire générale, d'une logique naturelle à tout le genre humain, avant l'usage des langues, le linguiste Bréal ne croit pas que des rapports identiques entre idées puissent se dire de manière indifférente en latin et en français, comme si *filius Petri* et « fils de Pierre » n'étaient que deux façons de dire la même chose (pour reprendre un exemple de Condillac). C'est là justement le tort de la pratique ordinaire du thème, qui ne fait jamais que voir l'identique (le français) sous les traits de l'autre (la langue classique), quand il n'habitue pas l'esprit aux substitutions à l'aveugle, au simple travail de la mémoire.

24 De son côté, Durkheim, lorsqu'il avance que le travail sur les flexions (conjugaisons ou déclinaisons) ou les prépositions est un entraînement logique de l'esprit, ne va pas assez loin en ne voyant pas qu'il ne s'agit pas d'une simple expression différenciée de rapports entre idées. Bréal met plutôt en avant, dans une leçon inaugurale donnée au Collège de France, les idées latentes du langage, les rapports tels qu'ils ne sont pas exprimés mais tels que l'intelligence doit les établir. La « syntaxe intérieure » est un travail mental de subordination et d'association que nous sommes contraints de faire pour comprendre. C'est ce qui fait, par exemple, que nous pouvons « comprendre les idiomes qui, comme le chinois, négligent habituellement l'expression des rapports, en laissant à la pensée le soin d'assembler et de lier les

mots de la phrase ». C'est seulement notre éducation située qui nous fait peiner à nous imaginer semblables langues, et fait aussi que « dans nos propres langues nous cherchons souvent des flexions là où il n'en existe point » (*Les idées latentes du langage*, Paris, Hachette, 1868, p. 17).

25 Traduire, pour Bréal, c'est ainsi entrer dans la façon de penser et de sentir d'un autre peuple, et faire un travail d'intelligence pour pouvoir ensuite exprimer les sous-entendus nécessaires de sa langue. Dans une locution aussi simple que l'anglais « *rail roads accidents insurance company* » *Op. cit.*, p. 20) se donne à lire la nécessité de l'activité infra-linguistique, le besoin qu'a la « syntaxe intérieure » de travailler, pour pouvoir ensuite proposer une transposition française.

26 Pour ma part, j'incline assez à penser qu'il existe un travail de « syntaxe intérieure », un passage obligé par un langage oral interne particulier, et j'y vois, en tant que francophone, un français qui sentirait encore l'empreinte de l'étranger, une langue impure mais pourtant propre, un mélange tout personnel, avec des mots français, certes, mais une grammaire fort étrange. Il existe une sorte de colloque interne dans le moment de traduction, et, peut-être surtout dans la traduction philosophique, un reste de la langue-source dans la langue-cible, comme si on ne pouvait quitter qu'à regret un moment de pénétration intime du sens. Toute la difficulté résiderait dès lors à faire en partie son deuil du texte-source en continuant à donner des accents étrangers à notre langue maternelle, ne serait-ce que pour que cette étrangeté soit l'indication qu'il faut au lecteur, à son tour, avoir recours à sa « syntaxe antérieure ».

3.Le cas de la traduction pour les langues vivantes

27 Mais revenons à Durkheim. A la suite de ce que nous avons déjà dit sur le grec et le latin surtout, en tant qu'ils forment l'esprit par une approche grammaticale, médiée par la grammaire et une conception logique de la pensée, l'auteur de l'*EPF* déclare ne pas miser sur l'enseignement des langues vivantes étrangères au lycée pour pouvoir s'y substituer. Pourquoi donc ? La réponse est donnée en quelques

lignes. Durkheim ne se montre pas péremptoire en la matière, mais il avance au moins quelques raisons qui lui paraissent assez décisives :

> « Quoi qu'on en ait dit, je ne crois pas qu'il faille trop compter pour cela [remplacer le grec et le latin] sur les langues vivantes ; d'abord pour les raisons que je viens d'indiquer, savoir la parenté de ces langues avec la nôtre. Et puis parce que l'emploi de la méthode directe rejette au second plan la version et le thème et, par définition, en quelque sorte, exclut presque les exercices de transposition » (*Op. cit.*, t. 2, p. 222).

28 La méthode directe serait celle de l'apprentissage de la langue sur le modèle de la langue maternelle, par imprégnation, acquisition en dialogue du vocable et conscience progressive des mécanismes. Il manquerait donc à ce type de cours de dépayser réellement l'esprit et de passer par l'action en retour de la grammaire, apprise formellement, sur l'intelligence. Durkheim, en l'occasion, ne mentionne pas de traduction, mais voit plutôt l'apprentissage d'une langue étrangère moderne comme la réplique, plus modeste, de l'apprentissage de la langue maternelle.

29 Sans doute est-ce l'état contemporain de l'enseignement des langues vivantes étrangères qui a fait douter Durkheim de la possibilité de thèmes et de versions : des maîtres d'internat ou des moniteurs de langue auraient eu pour fonction de converser plus que de former. Mais, indépendamment de cette situation factuelle, ce rejet au second plan des langues vivantes étrangères montre la difficulté à faire le départ entre la formation que procure la langue maternelle, langue avant tout parlée, et celle que procurent les idiomes antiques, idiomes avant tout écrits. L'étude du langage était appelée, selon Durkheim, à être l'« assise commune de tout l'enseignement ». Seulement, il ne semble pas que l'enseignement des langues modernes ait été nettement pensé à l'articulation de l'oral et de l'écrit, de l'implicite et du grammatical, comprimé qu'il était entre celui du français et les exercices de traduction depuis ou vers les langues classiques.

30 Il manque ainsi une théorie de la traduction depuis ou vers les langues modernes dans le propos conclusif de l'*EPF*. Je pense qu'un polyglotte comme Durkheim aurait certainement eu des choses à dire sur le sujet du passage, spontané ou non, d'une langue à l'autre,

et sur le profit intellectuel qu'on en retire. Un cours en Sorbonne, en toute fin de l'affaire Dreyfus, n'était sûrement pas le lieu pour s'en ouvrir.

31 Reste néanmoins à souligner dans sa théorie le rôle de formation logique attribué aux études linguistiques, qui, selon lui, constitue leur trait principal. Ce soulignement de la valeur logique, formelle, de l'entraînement de la pensée par les exercices de traduction a son revers, une certaine minoration dont il nous parler ici. Il faut apprendre à traduire, surtout la version, et même surtout la version latine, pour se former l'esprit et mieux maîtriser le français, puis aborder des sujets scientifiques par exemple. Mais les exercices de traduction jouent un rôle un passage, de moyen uniquement : ce sont là des exercices préparatoires à de plus hautes études, celles concernant le « réel », les choses telles qu'elles sont, qu'elles soient naturelles et humaines. L'insistance sur la formation logique a pour revers le rejet d'une formation humaine et mondaine par la traduction : ce n'est pas par là qu'on apprendrait à connaître l'autre homme, à ne pas lui être étranger, ni à penser la nature et à agir sur elle. La traduction, comme formation logique, aura ainsi à se doubler d'une formation esthétique et morale, puisqu'elle ne peut assumer ces fonctions.

32 Il me semble que, bien sûr, Durkheim a raison en rappelant que l'humanité ne se résume pas à ses types grec ou latin, et qu'il faut observer d'autres hommes, autrement situés, pour avoir une vue plus globale de l'humanité. Mais il me semble aussi qu'en traduisant, on n'apprend pas qu'à décortiquer des rapports d'idées, mais qu'on entre également dans une façon de voir le monde qui nous décale, nous rend étrangers à nous-mêmes, et nous permet de jouer de cette étrangeté réciproque entre langue-cible et langue-source, d'être entre les langues. Sans doute l'expérience de l'humanité que fait le traducteur individuel n'est-elle pas totale, et sans doute faut-il que ce qu'il traduise soit informé précisément du monde pour qu'il y apprenne quelque vérité sur la nature, mais il n'en demeure pas moins que l'expérience de la traduction est aussi, à sa façon, une lutte contre l'étroitesse d'esprit, et un moyen de se donner un espace de liberté, sinon une nouvelle façon de sentir. Avoir été traducteur, au moins pour un temps, rend aussi sensible au fait que nombre de discours, dont ceux des disciplines académiques, sont eux aussi comme des langues, et qu'il est bon, parfois, de savoir sauter de l'un à l'autre,

sans pour autant les ramener l'un à l'autre en les écrasant. Je ne suis d'ailleurs pas loin de penser que l'expérience de la traduction pourrait être un bon chemin pour pratiquer l'interdisciplinarité, commercer entre idiolectes savants. Etre passé par l'école de la traduction pourrait ainsi être une propédeutique à penser, non pas tant l'une ou l'autre des disciplines supérieures, qu'entre des disciplines-sœurs ne se parlant que trop rarement, et sans doute jamais franchement.

BIBLIOGRAPHIE

DURKHEIM, Emile, 1938, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, (tome 2, De la renaissance à nos jours).

BREAL, Michel, 1868, *Les idées latentes du langage*, Paris, Hachette.

BREAL, Michel, 1872, Quelques mots sur l'instruction publique en France, Paris, Hachette.

BREAL, Michel, 1891, *De l'enseignement des langues classiques*, Paris, Hachette.

AUTEUR

Jean-François Goubet