

# Les conférences d'AGORA

---

Vendredi 17 mars 2006

**Heinz WISMANN :**

**« *Le droit à la langue. Plaidoyer pour des Humanités modernes.* »**

*(Notes prises par H. Déchamp et S. Tziboulsky)*

---

## Préambule

On déroulera ici le fil d'une argumentation de nature à alimenter une discussion et à nous guider sur un chemin, certes ardu, mais peut-être pas sans avenir. On plaidera ici pour des Humanités modernes, non pour un retour nostalgique aux Humanités traditionnelles. Il s'agira de repenser les Humanités, d'essayer de dégager quelque chose qui, dans la modernité que nous habitons, nous permette d'accueillir l'héritage du passé, mais sans être passéistes.

## Introduction

***Les trois figures successives du concept d'Humanités.***

### 1- A Rome :

Le terme d'« *humanitas* » apparaît pour la première fois au temps de Cicéron et désigne tout ce qu'il faut pour humaniser, c'est-à-dire pour socialiser l'individu. Rome étant dans une distance d'héritière par rapport à la Grèce, il s'agit de recueillir le legs de la Grèce. La grandeur de Rome, c'est d'être le réceptacle de l'héritage grec. Cicéron en est tout à fait conscient ( il a, en effet, traduit en latin des philosophes grecs) ; pour lui être héritier, ce n'est pas une infériorité, mais au contraire quelque chose qui permet d'exalter ce qu'il appelle « l'humanité » : ce qui est humain, c'est de ne pas être coupé d'une histoire ; l'humain, c'est celui qui, consciemment, accueille le passé et en fait quelque chose pour le présent et pour l'avenir. Et les « *humanitates* », (les Humanités) ce sont les différentes facettes de cette façon d'accueillir le passé pour faire dans le présent des êtres humains à part entière.

### 2- A la Renaissance :

- a- Le terme prend une autre signification : « *humanitas* » s'oppose désormais à « *divinitas* » ( les Ecritures Saintes), d'où le terme d'« *humanistes* » par lequel se désignent les tenants de cette deuxième figure des « humanités ».

Pour l'Eglise le critère de la vérité de la compréhension du texte des Ecritures, c'est son éclairage *du dehors* par une Révélation continue, que le magistère de l'Eglise (inspirée par l'Esprit Saint) dispense, et qui fait que le texte biblique n'est pas lu comme s'il avait un auteur avec une intention de

signifier quelque chose : le texte a une sorte d'*objectivité*, dont on peut scruter les niveaux – ce que font les interprètes au Moyen - Age.

Mais la question qui assaille tout interprète moderne : « qu'a voulu dire l'auteur ? » n'est pas une question de l'époque. Cette question surgit seulement lorsqu' affluent en Occident les manuscrits de Byzance. La Renaissance naît avec le trouble que suscitent les textes qui ne sont accompagnés d'aucune tradition permettant de les comprendre. Il fallut alors inventer un principe d'interprétation *immanente* au texte : on en chercha l'auteur humain, par opposition à l'Auteur divin des Ecritures. D'où des interprétations divergentes ; d'où l'échange d' innombrables lettres entre humanistes pour tenter d'accorder leurs interprétations des textes grecs et même latins ; cette idée d'humanité des textes devient à la fois un programme d'*individualisation* des consciences (Pic de la Mirandole soutient que la dignité de l'homme consiste à préserver sa singularité radicale) : au « *troupeau des fidèles* » s'oppose peu à peu une *société d'individus*, qui discutent et qui opposent leurs options de sens. Les éditions des textes grecs et latins (par exemple celles de Casaubon) donnent en notes toutes les interprétations qui ont été successivement proposées et écartées, puisque chacune témoigne d'une tentative de saisir l'individualité de l'auteur humain.

b- Cette manière de procéder va conduire à une *aporie* : la diversité des interprétations constitue comme un scandale : qui a raison ? qui a dit le vrai ?

Au 17<sup>ème</sup> siècle, un peu avant Descartes, avec lui et un peu après lui, on proposera une solution à ce problème. Le critère permettant de trouver la clé des interprétations justes, ce sera désormais la *raison commune* ou *universelle* (dont la lumière naturelle est la même chez tous), c'est-à-dire la *logique*, dont le principe est celui de *non-contradiction* : pour qu'un texte dise le vrai, encore faut-il qu'il ne se contredise pas. Alors que les contradictions des Ecritures Saintes étaient portées au crédit de la puissance infinie de Dieu de signifier (les passages manifestement corrompus étaient interprétés comme des signes de la profondeur insondable de la pensée de Dieu : pour Origène, ce sont des « *adunata* » (des « impossibles »), des pensées divines impossibles à décoder par des hommes), - au contraire les Renaissants considéreront comme valide la seule interprétation qui aura éliminé du texte tous les éléments qui le rendent incohérent. D'où le mot d'ordre de la Réforme protestante : « *Scriptura sui ipsius interpres* » (« l'Ecriture est à elle-même sa propre interprète »).

c- Ce souci de la cohérence logique va faire naître, à partir du 17<sup>ème</sup> siècle, la tentation d'inventer une langue logique artificielle (cf la *mathesis universalis* de Leibniz), soit une langue fonctionnelle, d'une transparence absolue, débarrassée des scories des langues naturelles.

Au nom du même mot d'ordre « *Scriptura sui ipsius interpres* » Spinoza mènera, dans le *Traité Théologico-Politique*, une enquête critique (*historia*) sur les contradictions du texte biblique, en le débarrassant de tout élément contingent et individuel (par exemple une colère qui aurait envahi le prophète au moment où il a prononcé son sermon), afin que son interprétation soit compatible avec la raison (en effet le message divin se réduit à ce qui est compatible avec la raison). Mais, ce faisant et *paradoxalement* (puisque l'humanisme renaissant partait de l'exaltation de l'individualité radicale de l'auteur unique) l'humanisme débouche, avec Spinoza, à cause de l'aporie dont on vient de parler, sur l'élimination de l'individuel au nom de la logique et de la cohérence universelle.

**3- Au début du 18<sup>ème</sup> siècle** : parmi les disciples mêmes de Leibniz, une **troisième figure** des Humanités voit le jour, en réaction contre ce nivellement de l'individualité des discours et des textes : **la figure néohumaniste**.

a- En 1734, Baumgarten, dans sa thèse *De nonnullis ad poema pertinentibus* (*Quelques observations sur le poème*), avance l'idée que le sens d'un poème ne s'épuise pas dans sa structure logique. Son œuvre majeure sera d'ailleurs une *Aesthetica*, une *Esthétique*, dans laquelle il essaiera de montrer que -par opposition à la logique, qui permet de trouver la cohérence conceptuelle des textes- il y a dans les textes poétiques une dimension tout à fait valable, qui n'est pas logique, mais esthétique

(elle touche une perception en nous) : ce sont les métaphores. D'où un double regard sur le langage :

- soit le langage peut *désigner* des choses et des pensées de façon *univoque*,
- soit il peut les désigner indirectement (= les *suggérer*), d'une façon *métaphorique*, qui excède la capacité logique de résumer la pensée.

Dans l'accumulation des métaphores il y a quelque chose qui convainc au-delà de la logique. Il y a donc dans le langage deux versants :

- un versant *dénotatif*, qui *désigne* quelque chose de façon univoque, l'outil logique servant à le vérifier,
- et un versant *connotatif* (cf en allemand : *die Nebengedanken*, les pensées parallèles, qui surgissent à côté de la pensée principale désignée par le mot), celui du *vouloir-dire*, de la *suggestion* d'un sens, au-delà du *dire*, de l'effectuation d'une *désignation*.

b- Cette opposition entre dénotatif et connotatif va provoquer un **clivage entre deux théories de l'éducation**. En Allemagne, par exemple, ce clivage va mettre violemment aux prises, au début du 19<sup>ème</sup> siècle :

- les « *philanthropistes* », qui veulent bannir de l'enseignement les métaphores et fonder l'éducation sur l'aspect utilisable des discours et des textes : celui qui vise les choses réelles (les *realia*),
- et les « *néohumanistes* » (Niethammer, 1808), qui ne veulent pas limiter le programme d'une éducation générale au dénotatif – lequel induit un esclavage de la pensée –, mais, au contraire, entraîner les jeunes générations à découvrir les connotations (difficilement formalisables) et éveiller en elles le sens de la beauté, ce halo qui nimbe les mots et les phrases et leur confère une richesse supérieure. C'est le début du romantisme en Allemagne, qui avait une vision assez élitiste de l'éducation (qu'il voulait simplement généraliser), contre un point de vue plus utilitaire.

c- On retrouve **aujourd'hui le même clivage** : ceux qui soutiennent que toute *éducation* est une *formation* et que toute formation doit préparer à une *insertion* dans un marché, où l'on doit en principe réussir sa vie, critiquent l'*élitisme* des classes supérieures, qui s'arrogent le privilège indu de l'usage des connotations, comprises des seuls initiés. La difficulté est donc de trouver un moyen de surmonter ce clivage, le néohumanisme ne pouvant plus être défendu sous sa forme traditionnelle, puisqu'il était réservé à une élite .

## I

### *Les effets désastreux du clivage entre ces deux théories de l'éducation .*

1- .cf en France l'opposition entre l'Ecole Normal Supérieure, dévolue au langage connotatif, et les Ecoles Centrale et Polytechnique, qui privilégient le dénotatif.

.même chose en Allemagne, où le mouvement, sous des formes un peu différentes, a été initié au 19<sup>ème</sup> siècle en Prusse : le gouvernement sentait que les classes montantes voulaient faire faire à leurs enfants des études ; la difficulté était de les accueillir tous dans la filière des Humanités. On a donc créé à leur intention, en trompant les parents, les *Realgymnasien* (lycées d'enseignement moderne), dans lesquels on n'enseignait plus le latin et le grec (prétendument « inutiles »), mais des choses « utiles », par exemple l'anglais (déjà !..) et une seconde langue vivante (pour aller à l'étranger faire ses preuves dans le commerce).

Il y a là, de part et d'autre du Rhin, la même configuration conflictuelle, dont nous vivons aujourd'hui les dernières conséquences dramatiques, dans la séparation radicale et désastreuse des

filières S et L. La filière S ne forme pas du tout à des carrières scientifiques (lesquelles connaissent une grave crise de recrutement), puisqu'on y va pour de tout autres raisons.

2- Déjà au début du 19<sup>ème</sup> siècle Schleiermacher, un grand théoricien allemand de l'interprétation des discours (l'herméneutique), distinguait idéalement deux manières de parler :

- la « *langue des affaires* » (« *geschäftsmässige Sprache* »), avec laquelle on a à cœur de *désigner* les choses (par exemple, aujourd'hui, la langue utilisée à Bruxelles pour parler de quotas laitiers),
- et « *l'utilisation de la langue avec art* » (« *kunstmässige Sprache* »), c'est-à-dire de manière *connotative* (en suggérant quelque chose qui est excès par rapport à ce qu'on désigne).

Or discuter des choses n'a rien à voir avec évoquer des significations ; en voici trois exemples :

a. Jacques Delors, quand il présidait la Commission Européenne, regrettait la difficulté qu'avaient les représentants des différents pays européens à surmonter leur méfiance mutuelle, parce qu'ils ne parvenaient pas à savoir vraiment ce que leurs vis-à-vis voulaient dire. Il s'étaient mis d'accord, quand des intérêts étaient en jeu (ex : quotas laitiers) de parler une langue purement dénotative, le « petit anglais » qu'à Bruxelles on appelait le « singlais », l'anglais purement dénotatif des commerçants de Singapour, grâce auquel ils s'entendaient facilement sur les *realia* ; mais quand il s'agissait de fêter autour d'un verre ou d'un café les accords signés, il leur devenait très difficile de s'entendre et de s'apprécier, les *connotations* n'étant pas les mêmes selon les pays (par exemple : pour un Italien, le café noir est connoté « viril » et le café allongé, « efféminé » ; or le type de café bu ne collait pas avec l'allure de ceux qui le buvaient...); une référence religieuse commune : le christianisme occidental, permettrait-elle, comme le croyait le catholique Delors, de surmonter ces mécompréhensions : ça n'a pas marché non plus.

b. Peu à peu s'est imposé à Bruxelles la nécessité de gérer la traduction. Pour ce faire on a décidé que tout transiterait par une *langue-relais* (tel le français au 18<sup>ème</sup> siècle, par lequel on transitait pour traduire, par exemple, de l'anglais en espagnol, parce que le français clarifiait le propos) : l'anglais basique, avant de le retraduire dans les autres langues admises dans l'Union. Conséquence : dans l'UE on n'arrive pas à se parler réellement, puisque toute connotation est bannie dans l'anglais basique. Comment préparer les gens à ce déficit de communication, qu'avait déjà diagnostiqué Delors ? Pour cela il faut une éducation spécifique, qui ne saurait se limiter à la maîtrise verbale du dénotatif, mais apprendrait à prendre au sérieux la dimension connotative nécessaire à toute communication.

c. l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) a permis, depuis sa fondation en 1963, à des millions de jeunes venus des deux rives du Rhin, de se rencontrer pour apprendre à se connaître et à se comprendre mutuellement, chacun parlant la langue de l'autre. Aujourd'hui les responsables de l'OFAJ sont préoccupés de voir les jeunes Français et les jeunes Allemands communiquer en anglais : en effet, c'est déjà *dans leur propre langue* qu'ils parlent anglais. L'usage dénotatif, appauvri a déjà eu lieu dans la langue maternelle...

3- Aujourd'hui le traitement de la langue maternelle dans nos systèmes d'éducation est standardisé, formalisé et coupé de sa dimension historique (par exemple l'enseignement du français met l'accent sur la fonctionnalité rhétorique de la langue en puisant dans une « boîte à outils » structuraliste et tend à négliger la dimension connotative ; or l'inventivité dans une langue ne peut s'autoriser que du passé de cette langue, c'est-à-dire des sens déposés en elle par l'histoire).

## II

***Pour surmonter ce clivage, il faut réactiver le principe renaissant et s'acheminer vers une définition nouvelle des Humanités.***

- 1- Toutefois le néohumanisme ne peut plus être défendu dans sa forme originelle. Il faut donc **réactiver le principe renaissant** et se rappeler qu'une langue de culture fonctionne à partir de son propre passé, de ses propres ressources sémantiques, permettant ainsi de dire ce qui n'a pas encore été dit. Le véritable désir des individus est de *se* dire, et non simplement d'échanger des informations sur des états de faits (échange soumis au diktat du monde commun comme monde réel préexistant à toute activité langagière).
- 2- Dès lors, on s'achemine vers **une définition nouvelle des Humanités**, dont l'*enjeu* principal ne sera pas le retour aux textes antiques conçus comme corpus réservé à des initiés, mais **la langue maternelle** elle-même. En effet c'est l'historicité des langues maternelles qui fait retrouver en elles les langues anciennes. Cela suppose une acculturation historique à la langue (aujourd'hui, par exemple, les élèves ne comprennent plus un texte de Balzac ; mais mettre en regard, comme on le fait dans certains manuels, un texte de Stendhal et un article du *Monde* pour chercher, à l'aide de la boîte à outils structuraliste, des homologie dans un présent fictif, évacue la dimension historique du texte).
- 3- Or le BASIC (British American Scientific International Communication), inventé dans les années 30 par les colonisateurs britanniques comme programme linguistique à destination des indigènes colonisés, pour qu'ils puissent devenir, en Inde par exemple, des fonctionnaires inférieurs disposant du minimum linguistique requis (alors que les colonisateurs français, au nom d'un programme universaliste de « la » civilisation, voulaient que les petits noirs d'Abidjan récitent : « nos ancêtres les Gaulois »),- le BASIC devient le paramètre unique de la « communication » dans l'Union Européenne et est en train d'envahir les langues maternelles. Nos systèmes d'enseignement sont sur cette pente. Il n'y a donc aucune raison pour que la filière L subsiste. Quant à la filière S, elle vise la maîtrise d'un langage fonctionnel, instrumental et non communicationnel : celui des mathématiques, par exemple.
- 4- Il faut donc *inverser la perspective*, sinon la situation va entraîner des frustrations dangereuses chez les jeunes qui ne pourront plus communiquer. Or, quand on ne sait pas dire, on en vient aux mains : Alain Bentolila se demandait récemment dans *Le Monde* « *Comment vivre avec 400 mots ?* » ... [Une des raisons des viols dans les collèges, par exemple, est que certains garçons ne savent pas faire la cour et n'éprouvent aucune satisfaction dans les travaux d'approche: si on ne sait pas suggérer les choses par des « roucoulements linguistiques », on est condamné à prendre. Ce dont le violeur n'a pas l'expérience, c'est des *satisfactions intermédiaires* que procure une communication réussie, grâce à la maîtrise d'une langue de culture (satisfactions que fait éprouver une cour bien faite, par laquelle on sait dire son désir d'une façon agréable pour l'autre et pour soi)].

Dès lors il faut que les **langues maternelles**, qui portent en elles les langues mortes (\*), deviennent, dans tous les pays d'Europe, la **colonne vertébrale** de l'enseignement. Il faudrait dès la maternelle commencer à soigner la langue maternelle, pour qu'elle soit maîtrisée dans toute sa dimension expressive, historique.

(\*) en effet, par exemple:

- l'allemand a été créé par Luther, à partir d'un dialecte saxon qu'il a calqué sur le grec de la Bible des Septante ;
- l'italien a été inventé par Dante à partir d'une greffe du latin scolastique sur le toscan.

Certes l'apprentissage des langues fonctionnelles des sciences de la nature et de la société est nécessaire, mais il faut le greffer sur celui de la langue maternelle, réceptacle de toutes les connaissances. D'où la proposition d'un *tronc commun d'éducation européenne* comportant :

- la *langue maternelle* (qu'il faut déjà posséder **avant** de commencer à apprendre une langue étrangère, l'anglais, par exemple)
- les langues formelles des *sciences de la nature*
- les langues des *sciences de la société*.

Notre espoir est d'aller *progressivement* vers cette transformation de nos programmes d'enseignement. A cet égard on relèvera une expérience intéressante conduite par Pascal Charvet (Inspecteur Général de Lettres) : la création dans certains lycées de groupes de *traduction*, qui refusent l'exercice dit de la *version* (la version repose sur une codification de la traduction juste – cette traduction juste étant censée fournir les critères d'une notation elle-même juste - ; cette codification a été élaborée à partir d'une langue de référence, qui n'a jamais existé : le latin des professeurs, mixte, entre autre, de Cicéron et de Salluste). A la différence de la version latine, la traduction exige un effort pour puiser connotativement dans le latin quelque chose qui fasse résonance avec le français ; d'où la règle du jeu dans ces groupes : inventer *deux* traductions très différentes, mais également pertinentes, pour le même texte (alors que la version ne peut jamais être qu'*une*).

Chacun, à sa place, doit réfléchir à la manière de s'y prendre pour ne pas s'enliser dans un monde dans lequel préexiste à toute communication langagière un sens commun imposé via Internet (des milliards sont dépensés aujourd'hui pour créer, sous le titre « *semantic web* », un modèle de traduction de toute langue en toute langue par des machines, qui réduit la communication à l'échange d'informations concrètes, ce qui risque fort de vouer à l'échec tout effort pour éduquer la jeunesse...). La communication est tout le travail consistant à sublimer les désirs, à les communiquer à autrui, à trouver des modes d'expression qui permettent d'attendre, par exemple, de ne pas être trop précipité (il y a des satisfactions intermédiaires, une progressivité). Dans un « *fast food* » on se goinfre à toute vitesse parce qu'on ne peut pas attendre : manger de la cuisine un peu plus élaborée prend du temps et même du point de vue gustatif il y a un petit effort à faire pour que ça fasse plaisir. La vraie cuisine aussi doit être connotative :

[anecdote illustrative : un chercheur américain veut manger à Paris dans un restaurant gastronomique. On lui montre la carte : le texte du menu exprime d'une façon poétique et connotative le lyrisme du chef. L'Américain demande : « ça a quel goût, ça ? ». On a dû lui retraduire le lyrisme du chef dans la facticité de l'assiette. Les plats sont arrivés, mais faute de reconnaître ce qu'on lui avait retraduit en langue dénotative et de pouvoir apprécier les connotations gustatives, l'Américain finit par avouer avoir besoin d'un bon ice-cream et d'un coke...].

## Conclusion

La langue, c'est bien plus que la seule maîtrise des mots : c'est un rapport au réel sur le mode de la métaphore incessante et de la renaissance incessante de nuances. Les langues de service, tel l'anglais basique actuel, il faut, certes, les apprendre, elles ont leur utilité, mais elles ne sauraient constituer le fil conducteur d'une éducation moderne. Les Humanités modernes, c'est l'apprentissage de nos langues à nous. Et, une fois qu'on les aura apprises chez nous, on aura grand plaisir à les rencontrer chez les autres. Sinon on n'aura même pas envie de parler la langue de l'autre puisqu'on ne parlera même pas la sienne.

---

## Discussion

### 1- Sur l'importance des langues mortes dans l'apprentissage de la langue maternelle.

A mesure qu'on s'enfonce dans la langue maternelle on conquiert d'année en année des couches supplémentaires de son passé et on y trouve des ressources expressives nouvelles. On peut ainsi réactiver d'anciennes manières de dire, qui sont dans la langue, donc légitimes, mais plus dans l'usage. Dans l'histoire de toutes les langues vivantes il y a eu une rencontre décisive avec les langues classiques de longue culture, qui a contribué à leur grammaticalisation et a laissé un dépôt dans les langues que nous parlons (par exemple : le français, au Moyen - Age, n'existait presque pas ; il s'est progressivement formé par deux rencontres successives avec le latin, la première inconsciente et naturelle, la seconde consciente et savante [ exemple le doublet « dévoiler » -terme ancien-/ « révéler » -terme plus récent). Il est important pour un élève de découvrir que sa langue maternelle ne coule pas de source, mais qu'elle est le fruit d'un déplacement qui s'est opéré à un certain moment. Ce qui fait le prix d'une langue de culture, c'est sa capacité d'innover, de trouver de nouvelles manières de s'exprimer, tout en respectant, naturellement, les règles de transformation internes à cette langue; or c'est dans les langues dites mortes qu'on a le premier paramètre permettant de découvrir ce qu'est l'invention d'une langue. C'est pourquoi les langues mortes déposées en elle font partie de l'enseignement en profondeur de la langue maternelle. La connaissance d'une langue morte peut être un moyen « thérapeutique » adapté pour une appropriation de la langue maternelle par ceux qui ne la maîtrisent pas. En témoigne l'expérience conduite dans un collège par Mireille Ko, (cf son ouvrage *Enseigner les langues anciennes*, publié chez Hachette en 2000), avec une classe hétérogène où dominent les élèves « défavorisés » du point de vue du droit à la langue. Elle a décidé de leur enseigner le latin : c'était démocratique, puisqu' aucun élève ne pouvait, au départ, prétendre parler cette langue mieux que les autres. C'était aussi une langue dans laquelle il fallait *construire* toute expression. La pratique du latin a éveillé chez les élèves une attention très particulière à la langue qu'ils parlaient et les a prédisposés à approfondir leur rapport au français. Les langues mortes, dans la mesure où elles sont closes (on ne peut plus rien y inventer) ont un privilège sur les langues vivantes : celui de nous figurer une perfection historiquement accomplie, qui peut modifier complètement le rapport que l'on entretient avec sa propre langue et qui accroît, d'ailleurs, la capacité d'apprendre des langues vivantes étrangères. Le détour par le latin, en apprenant aux élèves à prendre de la distance par rapport à la spontanéité immédiate, a une véritable valeur éducative. Dans l'expérience relatée cette distance a facilité l'apprentissage du français (lequel, en fait, était à apprendre lui-même comme une langue étrangère). D'où l'importance de connaître les soubassements historiques de notre propre langue : si, par exemple, on lit des poésies modernes en français sans en connaître les soubassements historiques on ne peut les apprécier (par exemple, comme le montre Françoise Balibar dans *Le français national*, les poèmes surréalistes sont très souvent des transpositions rythmées des comptines qu'on apprenait à l'école élémentaire ; si, comme Heinz Wismann, on n'est pas allé à l'école primaire en France, on ne disposera pas de cette dimension historique de la poésie surréaliste et on sera incapable d'en saisir la dimension connotative, qui, pour tout Français passé par l'école élémentaire, va de soi, puisqu'il perçoit immédiatement le jeu avec le modèle). Mais l'écart le plus fécond est celui qui existe entre la langue morte et la langue vivante ; dans le français il faut, d'ailleurs, reconquérir la langue morte qui y est déposée (il y a, en effet, dans toute langue vivante, des strates entières qui sont de la langue morte, et c'est cette langue qu'il s'agit de reconquérir pour en réactualiser le potentiel).

### 2- A propos des langues régionales ou minoritaires : celles qui ont moins d'un million de locuteurs vont disparaître. Comment éviter leur disparition ?

La défense des langues régionales n'est efficace que si elle est menée *en plus*, et non à la place de celle des langues nationales (elles aussi sont menacées par le tout-anglais). On ne peut sauver les langues minoritaires d'Europe que si les langues maîtresses sont sauvées. On ne défendra pas l'occitan, le basque ou le corse contre le français ; au contraire il faut défendre le français pour pouvoir défendre le corse, le basque ou l'occitan. Ce n'est pas l'anglais international qui est une menace pour le français (il est bien plutôt une menace pour l'anglais lui-même), mais la réduction du français à une simple langue dénotative de service, soumise au diktat du monde économique, imposé comme monde commun.

Il faut d'abord soigner sa propre langue pour accéder à celle des autres; plutôt que de faire converger tout de suite les différences vers une unité de surface entièrement factice, il faut au contraire approfondir les différences - qui ont leur légitimité historique- entre les langues de culture, et découvrir d'autres virtualités humaines contenues dans les autres langues :

[exemple des différences entre le français et l'allemand : le français *suggère* le sens, l'allemand *dit* de façon plus pointue les choses qu'il veut dire et utilise donc beaucoup plus de mots. Au 18<sup>ème</sup> siècle le mot français « *esprit* » était traduit en allemand par « *Witz* », le mot d'esprit (jeu avec la langue, par lequel, en disant une chose on en suggère une autre : cf les jeux de mots dans les titres de *Libé*) ; or l'allemand « *Geist* », qu'on traduit généralement par « esprit », n'a rien à voir avec cela, mais avec le sens du grec « *pneuma* »(souffle) : une chose qui gonfle et fait que quelqu'un parvient à épuiser la totalité du sens qu'il voudrait faire apparaître. Cette différence se retrouve entre le roman français et le roman allemand : le roman français (Stendhal, Balzac, Proust) décrit des gens qui apprennent les règles de la bienséance sociale pour jouer joyeusement avec et satisfaire leurs ambitions (cf Rastignac) en évitant de se dévoiler entièrement. Au contraire dans le roman allemand (dont l'exemple type est l'*Entwicklungsroman* -«le roman de développement»-, du *Wilhelm Meister* de Goethe à *La Montagne Magique* de Thomas Mann) il y a quelqu'un qui est contre tout le monde et qui dit : « moi ! moi ! moi ! », un génie original qui veut le montrer envers et contre tout : c'est cela le « *Geist* ». Impossible avec une traduction standard de rendre compte de cette différence. Si on veut parler avec un Allemand sans savoir ce que veut dire « *esprit* » en français, parce qu'on n'a pas eu accès aux transformations que le français a subies pour signifier toutes ces nuances, comment avoir accès à ce que cet Allemand veut dire quand il dit « *Geist* » et communiquer vraiment lui? Tel est le problème de la communication en Europe.

- 3- **Toute langue de culture**, dans la mesure où elle s'est constituée historiquement une richesse, **a sa propre légitimité et doit être reconnue d'abord pour elle-même** (quand bien même elle nous paraîtrait d'abord très étrange, tels le finnois, le hongrois ou le basque).

[Lorsqu'à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle l'abbé Sieyès fait traduire en français le *Traité de paix perpétuelle* de Kant, il annonce ainsi cette traduction aux lecteurs : « nous remercions [le traducteur] d'avoir débarrassé la prose du sage de Königsberg de toutes ses verrues scolastiques. » Or, ce faisant, le traducteur avait éliminé l'essentiel de la pensée de Kant : son contenu philosophique. Certes, dans cette traduction, on comprend tout (le français était la langue-relais du 18<sup>ème</sup> siècle), mais ce n'est pas du Kant...].

- 4- **Comment communiquer avec les tout petits** (à propos d'une remarque de Maria Montessori)?

Avec les tout petits enfants on est dans une communication qui n'est pas nécessairement une communication verbale ciblée : il est trop tôt pour exiger d'eux de saisir le contenu d'un mot et de tout axer sur la compréhension de ce qu'on leur dit de cette manière. Il y a des gestes, des mimiques, qui accompagnent la parole. J'ai fait une expérience de ce genre avec mon fils, qui est devenu totalement sourd à l'âge de deux ans, avant d'avoir vraiment appris à parler (aujourd'hui, grâce à un implant cochléaire il parle très bien et poursuit normalement sa scolarité en 5<sup>ème</sup>) : les communications étaient difficiles (on gesticulait beaucoup...). En revenant de la maternelle, on passait toujours devant la vitrine d'un magasin de jouets : il était secoué par des

désirs contradictoires, il voulait ceci, puis cela, etc. ; son désir était pour lui une douleur, puisqu'il ne pouvait pas le satisfaire (les désirs des enfants, c'est comme ça) ; il fallait donc canaliser cela, mais je n'arrivais pas à lui communiquer qu'il y avait un moyen de sortir de cet état de déchirement ; alors j'ai instinctivement esquissé une moue ; le lendemain, quand nous sommes repassés devant le magasin, il m'a regardé d'un air triomphal et a fait la même moue : ça, c'est du langage pour tout petits enfants, le langage avant le langage ; là les parents ont une possibilité de leur parler autrement qu'avec des mots qui ciblent du réel ; il ne faut pas prendre les tout petits enfants pour des êtres qui sont déjà dans le dénotatif ; il y a un connotatif élargi, quelque chose de très métaphorique par lequel ils entrent dans la communication.

A ce propos : Giambattista Vico, un adversaire de Descartes qui soutenait que tout le savoir n'est pas dans la raison universelle, mais dans des manières historiques de parler : la rhétorique italienne, la sagesse des anciens, etc.,- écrit dans la *Scienza Nuova* (1725) : on se trompe quand on dit que Neptune est la personnification de la mer ; la vérité est beaucoup plus poétique : un homme se trouve au bord de la mer, les pieds enfoncés dans le sable chaud, le vent lui secoue les cheveux et il sent une odeur saline, il voit le soleil se refléter sur les vagues, - il a une impression d'ensemble qu'il résume dans le mot « Neptune ». (Selon Vico c'est ainsi que naissent les langues.) Et c'est dans un processus ultérieur d'abstraction qu'on a isolé dans cette perception globale « la mer ». Ce n'est pas « la mer » qui est devenue métaphoriquement « Neptune », c'est « Neptune » qui est devenu par abstraction réifiante « la mer ».

Quand on a compris cela on sait utiliser les dictionnaires : tous les dictionnaires nous font comprendre que chaque mot est d'abord une métaphore, quelque chose qui embrasse beaucoup plus que le sens spécifique qu'on y attache pour une utilité informative quelconque. Le langage est d'abord métaphore, synthèse d'une multiplicité d'impressions et chaque langue réalise une synthèse individuelle du réel. Par exemple l'allemand peut aussi bien nier le sujet que le verbe d'une phrase, d'où des phrases à deux négations, impossibles en français ; en allemand on peut dire : « aucun oiseau ne peut pas voler », mais « aucun » c'est « quelque » en français ; or la double négation existe en grec ancien et les Allemands ont reconnu là une petite opération grammaticale qui était devenue possible dans leur propre langue : cela a engendré la dialectique hégélienne, selon laquelle une double négation peut devenir une affirmation, ce qui n'est pas possible dans les autres langues. Un jour à New-York le grand philosophe du langage John Austin (1911-1960), célèbre auteur de *How to do things with words* (traduit en français sous le titre *Quand dire, c'est faire*), trouvait surprenant qu'en allemand une double négation donne une affirmation, alors qu'une double affirmation ne donne pas de négation ; du fond de la salle le professeur Morgenbesser (auteur d'un seul ouvrage, un recueil de blagues juives), sortit la pipe de sa bouche et dit pour tout commentaire : « yeah !yeah ! » - cette double affirmation valait bien une négation...Les langues, c'est ça et si on n'est pas capable d'y entrer, faute d'avoir reçu une éducation langagière suffisante, on est amputé, pauvre, et cela se ressent aujourd'hui : l'incapacité de communiquer produit dans les jeunes générations des accès de violence tout à fait inévitables.

##### 5- A propos de la schématisation et de la symbolisation chez Kant.

Kant, au § 59 de la *Critique de la faculté de juger* (1790) soutient qu'il n'y a que deux manières pour nous de présenter du réel (le réel étant quelque chose qu'on peut saisir, le sens en fait partie): la schématisation, dénotation univoque d'un concept (le triangle, par exemple est une figure qui a trois angles, dont la somme égale toujours 180 degrés) et la symbolisation (connotative, dirons-nous) d'une idée (par exemple, un Etat despotique, personne ne l'a jamais vu : comment fait-on pour savoir ce que c'est ? On schématise d'abord quelque chose qui existe de manière dénotative dans le réel, par exemple un moulin à bras : on y met quelque chose par le haut, c'est broyé et ça ressort en bas sous forme de poudre ; de même un Etat despotique, c'est une chose qui, de haut en bas, exerce une violence qui nous broie, et ce qui fait qu'on peut se représenter symboliquement un Etat despotique sous la forme d'un moulin à bras, c'est une opération de la réflexion qui extrait de l'objet moulin une structure analogique, qui est le propre de la métaphore. Kant conclut ce § 59 en disant : c'est la même opération qui représente la

Trinité par un triangle : personne ne pense que la Trinité a la forme d'un triangle, mais le triangle permet de suggérer quelque chose au sujet de la Trinité. En s'inspirant de Kant, on dira que toute langue schématise et symbolise en même temps ; mais on peut mettre l'accent, soit sur l'un, soit sur l'autre élément (cf Schleiermacher : « langage des affaires » / « langage de l'art »).

**5- Pourquoi l'espéranto, comme toutes les langues artificielles qui l'ont précédé, a échoué :**

Ce n'est pas pour des raisons économiques, mais parce que c'était une langue artificielle sans aucune dimension historique. Il représentait l'espoir (« esperanto ») de surmonter le désastre de la Tour de Babel (en cela il était l'héritier du rêve de la *mathesis universalis* leibnizienne). L'espéranto a été fabriqué à partir de l'idée que la langue sert essentiellement à reproduire fidèlement une *réalité* qui lui est *extérieure*. Mais cette langue ne satisfait guère notre besoin de dire la *réalité intérieure*. Cette frustration est si forte qu'une langue fonctionnelle, dénotative, le basic english, dérivée d'une langue vivante au plein sens du terme comme l'anglais, bénéficie de ce que l'anglais d'origine lui a légué et peut à tout moment permettre d'y retourner.

**6- « Ce que t'ont légué tes ancêtres, acquiers-le pour le posséder. » (Goethe).**

Le fils de Léopold S. Senghor et de la fille de Félix Eboué, donc totalement noir, disait toujours que pour lui le français était simplement un affranchissement qui lui permettait ensuite de retourner vers quelque chose qu'il n'avait pas perdu pour autant. C'est exactement le parcours qu'il faut, chaque fois, faire : se libérer de ce qui est immédiatement disponible par quelque chose qu'il est ardu d'apprendre et, par un mouvement circulaire, revenir à ce qui était immédiatement là et que, d'une certaine manière, on a au centuple. Ce vers de Goethe : « Ce que t'ont légué tes ancêtres, acquiers-le pour le posséder » définit parfaitement le programme d'éducation de base : ne pas croire que le patrimoine on l'a, et qu'il suffise de lui ajouter la spontanéité créatrice. Il y a un héritage qu'il faut acquérir pour le posséder et acquérir cet héritage exige un effort pour se plonger dans son historicité, grâce à laquelle il est parvenu jusqu'à nous.

---