

DE L'AVENIR DES LANGUES

Entretien avec Pierre JUDET DE LA COMBE
et Heinz WISMANN*

Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann sont tous deux directeurs d'études à l'EHESS. Avec *L'Avenir des langues. Repenser les humanités* (Paris, Cerf, 2004), ils signent une réflexion, puissante et attendue, qui prend son point de départ dans une question plus que jamais contemporaine : que faire de l'enseignement du latin et du grec ? Toutefois, au-delà de l'analyse pratique, des propositions formulées, ils élaborent une véritable pensée des langues, en relation avec ce qu'ils nomment les « cultures », sans jamais perdre de vue la dimension historique, et en mobilisant l'apport des sciences humaines, de la philosophie, de la linguistique, de la sociologie... Ce souci critique et pluridisciplinaire rendait encore plus nécessaire une discussion avec les deux auteurs, puisque *Labyrinthe* essaie, à sa manière, de contribuer à un renouvellement méthodique, expérimental, qui soit inter- ou transdisciplinaire.

LABYRINTHE – *À quoi bon les langues anciennes, aujourd'hui ?*

PIERRE JUDET DE LA COMBE – Rappelons d'abord que la tâche qui nous avait été confiée, dans le cadre d'une mission ministérielle lancée par Jack Lang, était de réfléchir à un avenir possible du latin et du grec en Europe. Ce fut un fil constant de notre réflexion, mais la question s'est en fait très vite enrichie. Il ne s'agissait pas simplement, pour nous, d'aménager, de conserver ou même de promouvoir quelque chose d'existant. Il fallait bien reprendre les choses à la base et se demander, puisqu'il s'agit de langues et de textes, ce que l'on entend précisément par là. Pour autant, ce livre n'est pas un livre théorique, même si des

* Cet entretien a été réalisé à la Maison des sciences de l'homme le 7 octobre 2004 par Laurent Dubreuil, et transcrit par David Schreiber et Laurent Ferri.

théories de la linguistique, de la philosophie, de la sociologie sont, effectivement, mobilisées en permanence. Cela reste un livre qui propose un programme, en ce sens qu'il définit ce que pourrait être, ou devrait être, l'enseignement des langues, dans une perspective inter-culturelle notamment, puisque nous avons travaillé dans le cadre de la construction européenne. Nous avons eu, entre nous, mais aussi avec les gens que nous avons rencontrés, des débats nombreux, y compris au niveau théorique, mais il ne s'agit là que d'un soubassement. Encore une fois, le propos du livre n'est pas de développer une théorie sur « ce qu'est une langue », « ce qu'est une culture ». Notre ambition n'était pas d'obtenir un accord sur les concepts avec lesquels nous travaillons, mais bien de voir comment, avec des définitions plus ou moins raisonnables de certains concepts fondamentaux, nous pouvons proposer une « analyse grammaticale » qui peut déboucher sur des actions.

Notre point de départ commun a été l'idée que si le latin et le grec ont une valeur, c'est en tant que langues qui ne se parlent pas. L'une et l'autre de ces langues constituent aujourd'hui un *corpus* clos. Ce sont des langues qui sont « hors communication ». Cela nous a amenés à réfléchir sur le statut des langues mortes, et sur le rôle qu'elles tiennent par rapport aux langues naturelles (vivantes ?). On a très vite mis en avant le fait que toute langue vivante est dépositaire de langues mortes : il y a un français mort dans le français vivant, il en va de même pour l'anglais..., et c'est cette dimension temporelle qu'il s'agissait d'interroger, afin de dégager les potentialités, aujourd'hui même et dans un futur, de ce caractère fondamentalement historique des langues anciennes. Évidemment, tout cela est lié à la partie philologique de notre métier, où nous ne cessons de travailler sur les langues anciennes, et sur des langues anciennes au sein même des langues anciennes puisqu'il y a aussi de l'ancien dans Platon, que Platon mobilise. Il s'agissait ainsi de voir en quoi ce concept historique de langue, sur lequel et avec lequel nous travaillons quand nous lisons les textes anciens, peut avoir une véritable actualité.

Dans les faits, à un niveau purement descriptif, un premier clivage tout à fait pertinent permet de distinguer les langues « historiques », ou « langues de culture », des langues que nous qualifions de « langues de service », dans la mesure où elles ont une fonction, un but directement utilitaires. Le grec, le latin, le français et maintenant l'anglais ont été ou sont, pour des raisons contingentes, des langues de service. Un second

De l'avenir des langues

clivage pertinent fait la distinction entre ces langues utilitaires et les langues formelles des sciences. Souvent, d'ailleurs, on superpose les premières aux secondes, et on légitime ainsi le développement des langues de service en disant qu'elles ont quelque chose de « scientifique ». Or, il est important de distinguer les langues véritablement formelles (celles qui ont les mathématiques pour modèle) et les langues utilitaires. Une langue formelle, « scientifique », quand elle est rigoureuse, quand elle n'est pas impérialiste, s'intéresse à un fragment de la réalité et travaille au cœur d'une axiomatique qui la délimite. On ne peut pas exporter la langue d'une science dans un autre domaine que son domaine propre. Une langue de service, par définition, est une langue universelle. Elle doit permettre les échanges entre tous les individus, dans n'importe quelle situation et quelles que soient les cultures d'origine.

Précisons tout de suite que notre livre n'est pas une critique radicale, frontale, des langues de service par opposition aux langues de culture. On risquerait vite de sombrer dans une sorte de nostalgie qui opposerait quelque chose de plus authentique, la culture, et quelque chose de dérisoire, les langues qui permettent un échange matériel. Il faut surtout, selon nous, distinguer les domaines, ou les situations, dans lesquels ces différents types de langue peuvent être utilisés. Nous n'entendons pas adopter un point de vue totalisant pour lequel l'humanité se définirait d'abord par sa langue de culture. Cela n'est pas complètement faux non plus, mais il est important de voir qu'il y a des types d'activité qui requièrent l'usage des langues de service. L'une des idées importantes du livre, c'est celle, empruntée à Max Weber, de différenciation qui s'oppose à l'idée d'une langue d'un seul type qui pourrait décrire et analyser ce que sont la culture littéraire, les sciences, la langue de la mondialisation des échanges. Aujourd'hui, les langues de culture sont enseignées comme si elles étaient des langues fonctionnelles et les langues scientifiques sont enseignées avec une universalité qui dépasse leur domaine de compétence propre.

HEINZ WISMANN – Une fois posé ce principe de différenciation qui permet d'assigner à chaque type de langue son domaine de pertinence et de légitimité, nous nous sommes prioritairement intéressés à l'école ; notre mission était en effet de nous demander comment il faudrait aujourd'hui enseigner les langues à l'école.

Selon nous, l'école ne saurait constituer un prolongement des pratiques naturelles ou familiales. Dans un univers qui semble partagé entre le monde de la communication immédiate, largement affective, et le monde des langages fonctionnels et scientifiques, il y a une part qui revient spécifiquement à l'école, à savoir l'approfondissement du rapport à la langue maternelle. D'abord vécue sur le mode de l'immédiateté, la langue maternelle doit être traitée à l'école comme si elle était étrange pour ne pas dire étrangère. Il faut apprendre à la mettre à distance pour que, dans un mouvement de perte et de récupération, de «réappropriation», on puisse découvrir les richesses sémantiques qui se sont déposées dans la langue maternelle au cours de l'histoire. Ce geste, que nous avons qualifié de «paternel», requiert une certaine autorité qui peut, dans des limites raisonnables, agir comme un léger «traumatisme». «Traumatisme», car on n'a plus le droit d'exprimer ce qui nous meut avec les moyens (naturels) dont on dispose. On est ainsi amené à se demander quels moyens on doit maîtriser pour dire des choses qui ne relèvent pas de l'immédiateté communicationnelle. Ce fossé, ce petit abîme qu'il faut creuser, est la mission même de l'école. Et si elle n'accepte pas de l'assumer, autant dire qu'elle *trahit*; elle trahit sa vocation. Une école qui se mettrait au service d'un simple perfectionnement du parler utile, immédiat, rendrait certes des services à la société, mais formerait des locuteurs essentiellement adaptés à des situations dans lesquelles ils répondraient «du tac au tac», sans hésitation, afin de formuler ce qui est requis par plus fort qu'eux. Or, l'école doit instaurer une distance «critique», au sens étymologique du terme. C'est un sevrage, pour reprendre la métaphore parentale. Il doit permettre à ceux qui s'y initient, car c'est une véritable initiation, de revenir sur les évidences dont ils disposent déjà, mais dont ils ne mesurent pas la dimension réelle, notamment historique. «Critique» ne doit pas s'entendre au sens de «refus». Critique signifie ici prise en compte d'une distance constitutive du dire.

Dans ce détour, l'individu découvre alors que la langue est une sorte d'iceberg. Il est nécessairement amené à rencontrer, dans la langue vivante, la part morte, inerte, qui survit en elle, inscrite, déposée, dans les textes de son histoire et qui ne demande qu'à être ranimée. Cette découverte se produit à la faveur d'une utilisation de la langue qui dépasse la simple spontanéité d'une mise à l'unisson. C'est là que le principe critique est essentiel. Lorsque quelqu'un veut exprimer

De l'avenir des langues

quelque chose qui le distingue de ce qu'autrui attend de lui, il a besoin de recourir à cette dimension de la langue vivante qui n'est pas immédiatement disponible, pour pouvoir exprimer l'écart, c'est-à-dire l'individuation du locuteur lui-même nécessairement critique par rapport à la communauté à laquelle il appartient. L'individuation critique est la condition d'une émancipation, d'une autonomisation des individus. L'école est ainsi elle-même un paradoxe : en faisant régner une forme d'interdit, interdit sur ce qui vient spontanément sur la langue, l'école prépare le terrain d'une émancipation des individus. Il y a là une préparation essentielle à l'exercice démocratique fondamental.

Dans cette opération d'initiation à la partie dérobée de la langue vivante, qui marque le commencement de l'enseignement scolaire au sens propre, les langues anciennes apparaissent comme des outils privilégiés. Ces langues que personne ne parle plus, plus anciennes que la part ancienne des langues vivantes, constituent un terrain d'expérience absolument privilégié pour se rendre compte qu'une langue n'est pas simplement, n'est pas spontanément issue d'un contexte donné. Les langues mortes, dont il faut reconstruire laborieusement le sens, attirent l'attention sur ce fait que, dans la langue vivante, de telles opérations de reconstruction ont pu avoir lieu. L'héritage littéraire de langues de culture comme l'allemand, l'anglais, montre qu'il y a là des manières de dire, des manières de faire surgir des significations, auxquelles on ne pense pas spontanément. Mais le passage par les langues mortes, parce qu'il impose l'abandon de toute illusion de compréhension immédiate, nous prépare activement à cette ré-appropriation de notre propre langue. Notre thèse a été que l'utilité des langues anciennes mortes réside dans le fait qu'elles préparent les élèves à entretenir un rapport autre, approfondi, prometteur, à leur propre idiome. C'est exactement le contraire de l'argumentation qu'on développe d'ordinaire, selon laquelle les langues mortes survivent dans les langues vivantes sous la forme d'une certaine immédiateté. Dans les études de médecine, par exemple, on vante le grec ancien qui aide à comprendre certains termes. Or, cette démarche va à l'encontre du principe que nous défendons. Le but est la mise à distance, et non l'entretien d'une illusion de proximité. De plus, lorsque, par le biais des langues anciennes mortes, on s'approche de la partie morte des langues vivantes maternelles, on découvre alors que ces langues mortes ont eu un rapport tout à fait essentiel avec les langues en gestation. C'est vrai

pour *toutes* les langues européennes ! Toutes, à un moment donné de leur histoire, de manière différente et à des moments tout à fait différents, ont réagi de façon créatrice à ces langues anciennes. Les exemples abondent. On peut rappeler comment le *Hochdeutsch*, le « haut-allemand », comme langue de culture distincte des usages dialectaux, fut créé de toutes pièces quand Luther a traduit la *Bible des Septante*. Cet événement a profondément transformé la structure même de la langue dans laquelle il traduisait. C'est ainsi qu'est né l'allemand, dont la stabilisation grammaticale, rendue possible par cette traduction, a permis un développement foudroyant. La situation est à peu près comparable au toscan de Dante et à l'histoire de l'italien. Notre thèse est donc que l'école doit nous arracher à l'illusion d'un « présentisme », comme on dit maintenant, par rapport à la langue. Par la distanciation critique, nous pouvons retrouver ce qui nous appartient déjà, mais enrichi de toute sa dimension ancienne ou morte.

PIERRE JUDET DE LA COMBE – Avec ces idées de critique, d'émancipation, d'individuation, on a tout un ensemble d'arguments contre l'idée de consensus. Il y a en effet deux manières distinctes de poser le consensus. Une manière moderne consiste à dire que ce qui doit faire consensus, c'est le cas « observé », consigné dans les langues de type scientifique ou dans les langues de service qui entendent désigner les réalités telles qu'elles sont. Il doit y avoir consensus car la désignation est commune et tout individu doit raisonnablement pouvoir reconnaître le monde ainsi désigné. La seconde manière, de type romantique, consiste à dire qu'il y a un consensus puisque nous parlons déjà la même langue. Nous sommes déjà dans une communauté, et, quoique nous fassions, nous sommes dans un code qui nous préexiste. On a là deux visions opposées de ce qui doit faire le lien entre les individus : d'un côté, la vision utilitaire, de l'autre, l'origine. Mais ces deux visions posent qu'il y a quelque chose qui préexiste à toute activité singulière. Si l'on refuse de le reconnaître, alors on est « déviant » ou dans l'irrationalité.

Dans l'histoire des systèmes d'éducation, on peut voir que ces deux manières de poser l'unanimité fonctionnent en fait très bien ensemble. En disant, comme certains modernes, qu'il faut arracher l'enfant à sa famille, on vise à le plonger dans un monde objectivé. C'est en fait un pur arrachement dans la mesure où l'individu ne peut pas trouver véri-

tablement du sens dans le monde objectivé. Par un phénomène de compensation, on va alors dire qu'il faut réactiver quelque chose comme une spontanéité quasi familiale, spontanéité que l'on ira chercher dans un dialecte d'origine. Au fond, les deux propositions peuvent d'ailleurs tout à fait coexister. On peut tout à fait dire que les élèves doivent rester dans leur monde tel qu'il est, un monde familier que les médias vont essayer d'alimenter par des reflets extrêmement peu distants, et plonger en même temps les élèves dans des savoirs purement objectifs. Il n'y a alors aucune médiation. Même s'il y a un gain énorme à apprendre des sciences et des systèmes formels objectifs, on ne peut pas vraiment se les réapproprier et se construire par là comme individu. Du même coup, par compensation, on va ouvrir simplement un « espace de jeu » avec les dialectes ou les sociolectes liés à sa famille.

Dans notre démarche, il était important de montrer que, dans le modernisme de l'arrachement, on passe de quelque chose de naturel, subjectif, partagé par une communauté d'origine à un monde objectivé, et qu'il y a ainsi une perte. Or, à nos yeux, il ne s'agit pas simplement de compenser, il s'agit de faire fonctionner la logique de la ré-appropriation, par laquelle l'individu se reconstitue dans un déchiffrement et un retour vers soi.

LABYRINTHE – On ne peut guère discuter le caractère opératoire de la distinction entre « langues de service » et « langues de culture » ; mais ce dernier terme n'est-il pas ambivalent, en tout cas difficile à manipuler ? Il peut renvoyer à une normativité sociale, à un sens anthropologique, ou à une tradition de type patrimonial. Autrement dit, qu'entendez-vous par « culture » ?

PIERRE JUDET DE LA COMBE – Nous sommes en présence de deux positions en apparence contradictoires, mais en fait solidaires, car l'une et l'autre sont anti-historiques ou a-historiques, ce qui entraîne de véritables catastrophes. On a ainsi vu resurgir récemment, en Europe, des mouvements romantiques identitaires qui ont débouché sur des règlements violents. D'un autre côté, le discours sur une rationalité à laquelle il faudrait nécessairement se plier produit des désastres : il n'y a qu'à voir les problèmes socio-économiques que nous avons pu connaître. Entre ces deux écueils, il y a cette idée de la « culture », à condition de ne pas l'entendre comme une somme de savoirs à

connaître. La « culture » se définit davantage comme une capacité à se réappropriier les différents savoirs objectivés que la société contemporaine a multipliés et différenciés. Et l'idée d'école, d'éducation, de ré-appropriation de soi-même suppose que le propre de la culture n'a jamais été donné, qu'il est toujours à construire. Vous voyez bien qu'il ne s'agit en aucun cas de s'opposer à quelque chose comme la « modernité ». Au contraire ! La culture se définit par cette distance qui est toujours à trouver entre, d'une part, les savoirs de l'objectivation et, d'autre part, cet héritage qui se présente à nous sous forme de langage, de textes, de récits.

HEINZ WISMANN – On peut en effet considérer que les deux tendances décrites précédemment sont en rapport de compensation mutuelle. Plus on est dans l'objectivité contraignante, dans le positif, plus on a tendance à compenser la douleur que cela engendre par la spontanéité du particulier. Dans son activité professionnelle, on peut tout à fait fonctionner dans une langue qui est la langue la plus objectivante possible, comme les informaticiens par exemple, alors même que l'on est prisonnier de ce que l'on a appelé des « idiolectes », des manières de parler propres à des communautés préexistantes ; hors de son activité, on ira se « ressourcer » dans des échanges vivifiants et immédiats. Dans le discours sur l'éducation tel qu'il est tenu dans nos pays actuellement – et pas seulement en France –, on perçoit très bien ce face-à-face : d'un côté, la fétichisation du patrimoine, c'est-à-dire de l'ensemble des choses dont on pourrait disposer sans avoir le moindre effort à faire pour se les ré-approprier, où tout est pré-mâché, mis à disposition, quand bien même cette fétichisation relèverait de la « haute culture » ; de l'autre côté, un objectivisme excessif. Face à l'absence de « culture », comme nous l'entendons, on cherche à compenser par des choses susceptibles de mobiliser les énergies propres des individus. On multiplie les initiatives qui visent à stimuler la créativité des individus – théâtre, arts plastiques, etc. Ces initiatives ne sont pas en soi condamnables mais elles fonctionnent dans un rapport qui annule leurs effets positifs. Il me paraît tout à fait important de déceler dans le discours pédagogique contemporain le reflet de cette opposition fondamentale.

Quand on parle de « culture », il faut commencer par distinguer ce qui s'apparente davantage à des « codes » ; les codes nous permettent

De l'avenir des langues

d'agir dans certains milieux ; c'est le cas pour ce que l'on appelle la « culture d'entreprise ». On se place alors dans un langage qui est le contraire de ce que nous avons défini comme langue de culture. Il n'y a rien à inventer dans cette culture. La « culture de masse » est-elle une culture du type « code » ? Oui, si l'on prend par exemple la culture vestimentaire : savoir s'il faut mettre sa chemise dans son pantalon ou hors de son pantalon relève du « code » et il serait abusif d'y voir une forme quelconque de « culture », au sens où nous l'entendons. Encore une fois, la culture est un processus dynamique de mise à distance. S'il n'y a pas ce mouvement, si l'on ne fait que s'immerger dans une manière de faire, de communiquer, nous ne sommes pas dans la culture ; nous sommes dans la civilisation. Dans la civilisation, comme le montre le terme « civisme », il s'agit de fabriquer des « citoyens », d'opérer une socialisation des individus. Le critère pour distinguer les socialisations, ou les civilisations au sens étymologique, des acculturations – l'acquisition véritable d'une culture – réside dans ce fait que toute acculturation est un moment de dessaisissement, de mise à l'écart, à distance. Il n'y a de culture au sens strict qu'individuel. Une culture collective est une civilisation, un partage automatique qui vise à garantir un fonctionnement sans heurt. C'est pour cela que les entreprises tiennent beaucoup à la « culture d'entreprise » ; elle permet de mettre de « l'huile » dans les rouages de la machine.

PIERRE JUDET DE LA COMBE – Il ne s'agit bien entendu pas de dire qu'il y aurait d'un côté la « grande » culture, et de l'autre la culture de masse. Dans la culture de masse, on peut retrouver ce mouvement de ré-appropriation. Le *rock'n roll* n'a pas cessé de réutiliser des formes traditionnelles de musique (paysanne), tout en les mettant à distance. Là il y a une acculturation. Et, à l'inverse, ce qui est considéré comme la haute culture peut tout à fait devenir de la « civilisation », comme lorsque l'on tombe dans l'adoration de la Vienne 1900. Ici, on n'est plus dans la culture. Finalement, la culture ne consiste pas en une série d'objets dans laquelle on pourrait identifier une hiérarchie naturelle entre des objets nobles et des objets non nobles. L'important réside dans les possibles nouveautés que les individus font surgir au sein des objets.

HEINZ WISMANN – Cela signifie que toute culture est en un sens subversive. Elle met en échec les évidences admises. Or, ce processus

ne peut être le fait que d'individus, même si, par la suite, les masses leur emboîtent le pas ; il est impensable qu'une communauté, en tant que telle, puisse être le sujet d'une production culturelle. La communauté peut certes faire caisse de résonance et amplifier un mouvement, mais d'après ce que nous essayons de formuler, la culture est un processus d'individuation critique.

LABYRINTHE – *Vous contestez justement les prétentions qu'ont certaines sciences humaines (comme la sociologie ou l'anthropologie), et peut-être « inhumaines » (les sciences cognitives) à se prétendre « science des sciences¹ ». Mais, par ailleurs, à de nombreuses reprises, vous en appelez à la discipline historique, au rôle de l'historien. Par exemple, quand vous donnez ce portrait de l'historien pluridisciplinaire². Ne risque-t-on pas de retrouver derechef une « science englobante », une « science des sciences », précisément ? Et pourquoi l'histoire serait-elle le meilleur moyen de rendre compte de l'historicité, de la densité historique ?*

PIERRE JUDET DE LA COMBE – Effectivement, la question de l'histoire a été de plus en plus importante. On a ainsi été amené à parler de Vico et du *verum factum*³. La question qui surgit est au fond celle-là : s'il y a une science historique, une science qui serait la science suprême, alors il y a une contradiction avec ce qui précède. Nous avons évoqué cette difficulté. En tant que telle, l'histoire est une science ; par conséquent, elle est dotée en propre d'un langage formel. Mais elle ne peut pas prétendre tout dire. Il y a une différence entre dire que tout est historique et dire qu'il y a une science, l'histoire, qui contiendrait toutes les sciences. Dans notre livre, une partie vise à convaincre certains collègues qui pensent que l'histoire est la science de la totalité. La

1. *L'Avenir des langues*, p. 85.

2. *Idem*, p. 157 et *sqq.*

3. Dans une de ses premières œuvres, le *De antiquissima Italorum sapientia* (1710), le philosophe italien Vico affirma qu'en latin « *verum et factum convertuntur* » (« le vrai et le fait sont convertibles ») : « Il s'ensuit que Dieu sait les choses physiques, et l'homme les choses mathématiques » (ch. 1). De ce principe, qui semble ne réserver le titre de « science » qu'aux mathématiques, Vico va tirer cette conséquence : « Quiconque y réfléchit ne peut que s'étonner de voir comment tous les philosophes ont consacré le meilleur de leurs efforts à tenter d'acquérir la science du monde naturel, dont Dieu seul, parce qu'il l'a fait, possède la science, et comment ils ont négligé de méditer sur le monde des nations, ou monde civil, dont les hommes, parce qu'ils l'ont fait, peuvent acquérir la science. » (*Principes d'une science nouvelle*, 1744, § 331). On assimile cette science à l'histoire.

De l'avenir des langues

pensée de Max Weber insiste sur le regard objectif, mais aussi sur la subjectivité, sur la nécessité qu'il y ait plusieurs disciplines, sur l'idée que l'on est soi-même, en tant que savant, dans une histoire. Il ne s'agit pas de constituer pour autant l'histoire du regard scientifique sur la réalité comme une « discipline », en tentant une « objectivation » historique de l'objectivation. On tomberait alors dans un très mauvais infini et l'on risque bien de ne pas s'en sortir. Au fond, il s'agit simplement de rappeler que les savoirs que l'on mobilise sont eux-mêmes pris dans la dynamique que nous avons évoquée. Mais il n'y a pas de discipline qui puisse analyser ce processus et en fixer les règles. Certes, il y a des pôles d'objectivation qui se sont constitués, avec leurs règles et leurs méthodes. La philosophie, du moins une certaine philosophie, permet de reconnaître simplement ce processus d'objectivation, d'en voir la pertinence dans les domaines où elle peut s'appliquer, mais pas plus. D'où le fait que, dans notre « analyse programmatique », nous n'avons pas proposé des « déductions » mais plutôt des « analogies » entre certaines situations éducatives et politiques. C'est ce qui explique notre note sur la guerre en Irak. Dans cette affaire, il y a eu un manque de prise de distance, justement au nom de l'objectivité, au nom de normes comme la démocratie, etc. À aucun moment on ne s'est demandé à quelles conditions une civilisation peut adhérer à des normes qui lui sont extérieures.

HEINZ WISMANN – Quand on dit que quelque chose est « historique », on dit que sa réalité comporte une dimension auto-réflexive, c'est-à-dire qu'elle ne se résume pas à quelque chose qui, dans le présent, est un résultat immuable. Cela ne veut pas dire que c'est la science historique qui rend adéquatement compte de cette historicité-là. Le geste qui, pour le coup, rend compte de l'historicité universelle des affaires humaines a pu être appelé « reconstruction phénoménologique ». Il s'agit, dans un schéma dérivé du kantisme, de l'effort de dégagement des conditions de possibilité d'une signification, qui s'affirme dans le présent. Les conditions de possibilité sont toujours à reconstruire comme un passé de cette affirmation ; elles ne peuvent pas être concomitantes. Elles se situent nécessairement *avant*. La difficulté, c'est que cet *avant* n'est pas nécessairement, n'est pas seulement un *avant* temporel. Si l'on dit que c'est un *avant* temporel, on peut avoir la tentation de remonter dans un mouvement génétique, d'un palier à

l'autre, vers quelque chose comme une cause ultime. Alors que dans la reconstruction, il y a des sauts par-dessus des pans entiers de l'histoire dans son déroulement temporel. C'est une antériorité, tout à fait particulière : elle ne peut être thématisée que si l'on accepte « le bond du tigre dans le passé⁴ », que l'on cite beaucoup. Il faut à partir du présent savoir sauter dans le passé sans laborieusement remonter la chaîne causale qu'une science est capable de construire, en objectivant le processus historique. Dans ce processus, l'antériorité est le plus souvent un passé, dont la signification intelligible est affirmée au présent.

LABYRINTHE – *Voilà qui nous ramène aux langues « mortes ». Quel rôle jouent-elles ou devraient-elles jouer dans la reconstruction, la ré-appropriation de l'héritage linguistique, et donc la maîtrise des langues maternelles d'aujourd'hui ?*

HEINZ WISMANN – La « reconstruction » est au fond co-extensive à la ré-appropriation, puisque à travers la reconstruction, par exemple d'un poème de Catulle, on se donne les moyens de reconnaître l'effet de science. Si l'on n'est pas dans ce mouvement, on n'a pas de culture. Il existe toutes sortes de moyens privilégiés pour s'initier à ce mouvement circulaire, de séparation *et* de retour. En Europe, ce sont les langues classiques. Elles ont joué un rôle déterminant dans la manière dont s'est mis en place, dans chacune des langues européennes importantes, le système dans lequel on parvient à exprimer du sens. Elles sont présentes, par exemple, comme structures grammaticales. Ainsi, en français vous n'avez pas la double négation, on doit la singer, « personne ne vient à l'heure », la négation porte uniquement sur « ne... vient » et « personne » est positif ; dans une langue comme l'allemand, mais aussi en grec ancien, on peut poser un sujet négatif, ce qui n'est pas possible en français, et ce sujet négatif peut être nié. Nous avons là un effet d'intelligence tout à fait spécifique, que l'on appelle dialectique : la double négation fait affirmation ; s'il existe entre l'allemand et le grec ancien une espèce de connivence historique, il y a plusieurs

4. Référence à Walter Benjamin (*Thèses sur le concept d'histoire*, 1940). Le « saut du tigre dans le passé » (*Der Tigersprung in die Vergangenheit*) désigne l'expérience de traversée brutale des époques : dans l'œil du tigre, le passé, le présent et le futur ne se succèdent pas comme des concepts philosophiques, ils se confondent en images « actuelles » coextensives ou transcendantes. L'expression est aujourd'hui utilisée dans le langage journalistique, pour désigner toute « rupture » temporelle accélérée, sans réelle transition (on parlera par exemple de « saut du tigre entre les générations »).

De l'avenir des langues

raisons à cela ; d'abord, le paradigme français est plutôt latin, romain ; ensuite, l'une des raisons de la connivence entre le grec et l'allemand est profondément liée au fonctionnement du grec ancien, qui, grâce à la traduction de Luther, se perpétue dans l'allemand correct, dans l'allemand qui n'est pas dialectal. C'est ainsi qu'en travaillant sur les langues elles-mêmes, pour en découvrir les tuyauteries cachées, l'hydraulique particulière, on peut s'ouvrir un accès toujours différencié, hors compréhension immédiate. C'est l'une de nos thèses : on ne peut apprendre les langues étrangères que si l'on apprend *d'abord* sa langue. Autrement, on ne va jamais rencontrer, puisqu'on ne l'attend pas, ce qui en fait le prix.

Prenez le cas courant en France : on apprend l'anglais et l'espagnol ; eh bien ! les élèves s'aperçoivent au bout d'un moment que l'espagnol qu'ils apprennent est le même que l'anglais, à savoir un espagnol absolument appauvri, un espagnol de service. Ils ne voient plus la nécessité d'apprendre l'espagnol, puisque l'anglais fait l'affaire. C'est seulement à partir du moment où, par l'approfondissement de leur propre langue, ils sont capables de déceler ce qui, dans la langue étrangère, la distingue, qu'elle deviendra attractive. Les élèves découvrent alors, dans une autre langue, d'autres manières de dire des choses nuancées, c'est-à-dire individuées. Ce n'est qu'à cette condition que l'enseignement des langues étrangères a un sens. Dans la mesure où l'on rabat l'enseignement des langues étrangères sur l'anglais de service, qui a son rôle, personne ne le nie, les langues étrangères à l'école – tout le monde s'en plaint – ne sont pas apprises, et ne peuvent pas l'être, puisqu'elles n'apparaissent, à juste titre, que comme des répliques de la langue de service. Là encore, les langues anciennes, que l'on ne saurait assimiler à une langue de service, peuvent avoir un « effet de déclic », et ménager un meilleur accès aux langues vivantes. Un argument fréquemment employé pour inciter à l'apprentissage des langues est celui-ci : apprenons à communiquer dans la langue du voisin – par exemple l'italien pour touristes ; simplement, on ne va pas aller assez loin dans l'apprentissage, car d'une part l'anglais de service peut suffire, d'autre part on n'a pas assez approfondi sa propre langue. Tous ceux qui apprennent vraiment une langue étrangère sont des gens assez performants dans leur propre langue. Voilà pourquoi on a « mis le paquet » sur la langue maternelle, sur le processus de rupture par rapport aux locuteurs de la communication. Je le dis même de façon

assez provocante : les langues étrangères n'ont pas leur place à l'école tant que la langue maternelle n'est pas traitée de la manière la plus adéquate. On apprend d'ailleurs l'anglais de service plus rapidement, plus efficacement, plus économiquement hors de l'école, chez Berlitz⁵. Si le lycée ne remplit pas son rôle, qui est de nous initier aux langues de culture, il manque sa vocation.

PIERRE JUDET DE LA COMBE – Quand on parle avec des Italiens, ils passent avec facilité aux dialectes, leur littérature en est pleine ; bref, ils sont plurilingues tout le temps, sauf quand ils communiquent avec des étrangers : là, ils parlent un italien *standard*. Mais, en fait, il y a plusieurs langues. D'où une ré-appropriation permanente de ce qu'est l'italien académique, l'italien politique et les dialectes, les formes littéraires de dialectes, les formes non littéraires de dialectes. Il existe une espèce de stratification. Même chose en Angleterre, où nous trouvons un anglais *standard*, un anglais académique ; mais lorsque les Anglais écrivent des poèmes, ça devient dialectal ; le véritable anglais est dialectal, et varie énormément d'une région à l'autre. Sur place, on est tout de suite confronté à cette pluralité : c'est ça la véritable expérience, lâchons le mot, *herméneutique*. On doit non pas simplement déchiffrer un message, mais comprendre *comment* ce message a pu être généré. Quand on parle avec des gens qui s'expriment vraiment en anglais, vraiment en italien, on s'aperçoit que l'on a affaire à des êtres historiques, qui parlent à plusieurs niveaux simultanés. C'est cela la véritable communication. Prenons un de ces termes que l'on emploie beaucoup, et qui est évidemment d'origine hégélienne, la reconnaissance⁶. La reconnaissance n'est pas simplement la reconnaissance de l'intérêt expressif de l'autre, ou de ce qu'il veut nous imposer, ou de ce qu'il veut dire. Elle consiste à se demander pourquoi l'autre parle. Dans un débat, il ne s'agit pas simplement de comprendre les thèses qui se font

5. Le site Internet de cette institution privée indique : « Où que vous soyez dans le monde ou chez vous, Berlitz est la façon la plus efficace pour apprendre une nouvelle langue. Avec plus de 400 centres dans plus de 60 pays, Berlitz a tout ce qu'il vous faut pour répondre à vos besoins linguistiques et culturels. Nous comptons 125 années d'expérience et des millions d'étudiants satisfaits ! » (novembre 2004).

6. Hegel interprète le rapport du je à l'autre, pensé en tant que rival, comme une lutte pour la reconnaissance (*Bewegung des Anerkennens zweier Selbstbewußtseine*). Le conflit, la violence créent le moi (*Selbst*) engagé dans le processus historique.

De l'avenir des langues

face, mais pourquoi il y a débat, pourquoi telle thèse est venue à l'expression ; il ne s'agit pas simplement d'argumenter, de dire : « A-t-il raison ou tort ? » Il faut se livrer à une *reconstruction* – j'insiste sur ce terme, car il est important. Il faut reconstruire le fait même que la thèse à laquelle on est confronté, dans une discussion, est possible. Sinon, comment aurait-elle pu venir à la langue ? Sans reconstruction, on ne peut même pas argumenter. Bien sûr, on fera comme si, on argumentera sur une chose que l'on possède, qui est commune, ce qui est souvent le cas quand il s'agit de parler de telle ou telle quantité de biens matériels ou de prestations économiques, etc. Mais se demander pourquoi il y a un intérêt à débattre de ceci ou de cela, c'est tout à fait autre chose...

HEINZ WISMANN – ... ce qui fait que parfois les thèses en présence, si l'on en reconstruit la genèse, ne sont précisément pas ce qu'elles semblaient être. Un arrière-plan linguistique autre, une historicité autre entraînent une différence dans la production du sens qui s'attache à la thèse : c'est complètement autre chose que ce que moi je vois dans la thèse, à partir de mon arrière-plan linguistique et historique. Alors, si cette thèse est formulée dans une langue de service qui donne l'illusion qu'elle est objectivement *ne varietur*, on perd de vue tout ce processus que je disais « hydraulique », l'espèce de tuyauterie historico-culturelle par laquelle quelque chose vient à la surface et trouve telle ou telle expression, et on court le risque d'avoir des débats complètement vains.

Je vous donne un exemple : j'ai assisté au quarantième anniversaire du traité de l'Élysée, à la grande rencontre des ministres, des directeurs du Trésor, des présidents de banque centrale en Allemagne et en France, à Bercy. Ces messieurs se racontaient pratiquement quarante ans de malentendus. Et j'étais chargé de dire, à chaque fois, en quoi le malentendu consistait, puisque tous disaient : « On s'est aperçu, mais toujours trop tard, que nous étions d'accord sur une chose sur laquelle on se déchirait, et vice versa. » Ils n'arrivaient pas à saisir le *pourquoi*. Les malentendus les plus fréquents étaient les suivants : si les Allemands disaient « marché », les Français entendaient « dérégulation ». Quand les Français disaient « encadrement, règles, etc. », les Allemands entendaient « dirigisme », et donc communisme – les phantasmes ne sont jamais loin. Un président de la Bundesbank a pu croire, à l'époque de

De Gaulle et de ses immédiats successeurs, que les Français se rangeaient du côté de la menace soviétique. Parce qu'ils n'arrivaient pas à reconstruire tout ce qui faisait que, historiquement, on parlait comme ça. Autre exemple, plus drôle : quand le serpent monétaire était en difficulté, on eut à déterminer une marge de flottement des devises, et les Européens n'arrivaient pas à s'entendre – la question venait à chaque fois de savoir s'il fallait un taux unique ou pas. Les Français, avec leur rationalité et leur désir de réglementer les choses, voulaient un taux unique ; les Allemands disaient : « Mais non, ce n'est pas la peine, laissons le marché fixer les choses. » Ils n'arrivaient pas à s'entendre, et se soupçonnaient réciproquement : les uns étaient les valets des Américains, les autres des crypto-Soviétiques ! Sur ce, un être qui avait un sens de la langue tout à fait exceptionnel, Edgar Faure⁷, est venu et leur a dit : « Je vous propose de nous entendre sur la formulation suivante, nous fixons un *taux unique pluralisé* » ; tout le monde s'est mis d'accord. Mais c'était un concept vide ! Alors ils se sont mis à rigoler comme des bossus, car ils se sont rendu compte qu'ils s'étaient sortis d'affaire grâce à un concept qui était si vide qu'ils pouvaient y projeter ce qu'ils voulaient. Or, la diplomatie consiste en général à inventer des concepts vides dans lesquels les gens qui n'arrivent pas à vider leur querelle projettent chacun leurs exigences.

LABYRINTHE – *Ces souvenirs de négociations européennes m'amènent à poser la question du « saut politique ». Conçu dans le cadre d'une mission ministérielle, votre rapport contient des propositions de réforme de l'enseignement des langues, et pas seulement des langues anciennes. L'analyse étant donnée, pensez-vous convaincre, l'emporter, du moins faire intégrer certaines recommandations ? Ou, en termes plus polémiques, sur quelle analyse du pouvoir politique votre espérance peut-elle se fonder pour croire que la nécessité rationnelle d'une réforme ait aujourd'hui quelque efficacité dans la décision publique ? À plusieurs reprises, vous mettez en garde contre une Europe qui considérerait la culture comme un simple « supplément d'âme ». Mais comment changer cela ? Il me semble que vous êtes assez proches de la position de Jürgen Habermas, de sa confiance dans des solutions de compromis trouvées à l'issue d'un débat « citoyen » argumenté.*

7. 1908-1988, juriste, homme politique, auteur de romans policiers et membre de l'Académie française.

De l'avenir des langues

HEINZ WISMANN – Nous avons volontairement limité notre propos au monde scolaire. Notre conviction est qu'il faut d'abord que les gens qui composent les peuples d'Europe aient un rapport avec leur propre langue qui leur permette d'éviter toute illusion réifiante, toute fétichisation de leur position, de leurs aspirations. Or, c'est à l'école qu'on apprend à dire les choses pour qu'elles soient *vraiment* dites. Aucune discussion vitale ne peut s'enclencher en Europe entre les sociétés civiles, si les sociétés en question sont incapables de faire émerger quelque chose d'individuel, de particulier. C'est la condition pour qu'il y ait discussion réelle. L'avenir de l'Europe ne peut pas être façonné en évitant les discussions *réelles*, les divergences *réelles*. On ne s'*exprime pas* dans des langues de service : les divergences ne portent que sur des intérêts quantifiables, jamais sur quelque chose de plus fondamental, sur la manière dont on entend vivre, la manière dont on voudrait gérer l'avenir, toutes ces questions qui touchent les espoirs, les angoisses. Tout cela ne peut pas s'exprimer dans une langue de service. Tant que les Européens ne sont pas en mesure de s'adresser les uns aux autres, de façon à faire apparaître les véritables clivages, tant qu'il n'y a pas de véritable discussion, nous sommes assis sur une poudrière, et les accords ne règlent rien ; les accords sont importants jusqu'à un certain point, mais les peuples peuvent à tout moment dénoncer cette *apparente* harmonie qui se dégage des accords diplomatiques. Quand l'économie marche bien, les peuples peuvent, jusqu'à un certain point, trouver un intérêt à ce que ça fonctionne, mais dans cette Europe élargie, les voix discordantes vont se multiplier. Il est illusoire de s'imaginer que les Polonais espèrent la même chose de l'Europe que les Allemands et les Français. Ces derniers ont une longue histoire de discussions relativement approfondies, ce qui leur a donné un avantage dans la construction de l'Europe ; maintenant le danger croît que cet échange, qui a eu lieu à un niveau culturellement substantiel, se réduise, et que l'on se retrouve à nouveau comme deux chiens de faïence qui se regardent, et qui n'arrivent même plus à saisir adéquatement leur altérité, et donc leur relative légitimité, lorsqu'ils s'opposent. Il n'y a pas de solution à proposer, il y a une condition à créer. Et cette condition, c'est une acculturation scolaire.

LABYRINTHE – *Et comment la crée-t-on ? L'opacité du pouvoir politique ne fait-elle pas obstacle ?*

PIERRE JUDET DE LA COMBE – On entre là dans les aventures de la mission. On peut très bien se livrer, même dans des corps à corps politiques, à tout un travail de persuasion au sein de la communauté des gens qui s'intéressent aux Lettres. Là, nous avons eu un grand nombre de contacts, il y a eu des prises de conscience, des discussions, qui ont déplacé les objets, les situations, les possibilités, etc. Toutefois, il s'agit d'un monde relativement clos. Du côté du Pouvoir, on peut connaître des mésaventures : le Pouvoir dit d'abord oui, puis on ne sait pas. Silence total de l'administration centrale. Simplement, comme il s'agit d'une démarche réflexive, il ne s'agit pas de construire quelque chose qui serait « vrai », un concept de ce qui serait la situation nécessaire, pour ensuite la proposer du dehors. C'est vraiment une réflexion sur *ce qui s'est passé* en Europe, et qui s'est trouvé articulé dans des arguments qui s'expriment dans des langues naturelles. Il en va de même pour la globalisation, à laquelle nous consacrons quelques pages. Ce n'est pas simplement un donné ; il n'existe pas d'abord une réalité, et ensuite des individus, les plus intelligents, qui sauraient l'analyser. Il y a évidemment de l'intelligence partout, mais il y a aussi des dysfonctionnements qui se répercutent. Et donc Heinz a pu parler avec des gens, à un niveau européen, qui ont pointé ce que l'on peut appeler des dysfonctionnements, ou des apories, qui font que l'on a besoin d'autres types de réflexion. Bref, il existe une demande. Notre livre participe à une réflexion plus générale, qui est menée à l'intérieur même d'institutions souvent, on s'en est rendu compte, beaucoup plus intelligentes que ce que l'on pouvait imaginer quand on était au dehors. Simplement, après, il y a des logiques d'ordre, des effets de neutralisation, etc.

Ce que l'on peut faire, encore une fois, c'est une reconstruction, c'est-à-dire dégager une dimension nullement utopique, nullement extérieure. La marche des choses s'appuie sur des arguments et des oublis d'arguments, il y a donc effectivement des objectivations, des aliénations, en un sens des phénomènes négatifs ; mais il y a toujours eu des projets. Alors on peut dire : « C'est à prendre ou à laisser. » Là, on risque de se heurter à un état immédiat. Mais le pari, c'est qu'il y a quand même de l'intelligence et que l'on n'a pas affaire à des blocs fermés.

HEINZ WISMANN – Je vais reprendre l'expression du « supplément d'âme ». Jacques Delors avait conscience de ce qu'il appelait un

De l'avenir des langues

«manque d'âme» en Europe. La plupart des discussions tournaient autour de problèmes techniques, les quotas laitiers, etc. Lorsque le compromis fonctionnel était obtenu dans une langue de service, dans l'euphorie, tout le monde commençait à boire et à saluer le voisin. Delors a observé que les clivages, les rejets réapparaissaient à ce moment-là: «Lorsqu'on prenait un verre, après, on recommençait déjà à se détester. Pourquoi? Il n'y a pas que la langue verbale, il y a l'habitus, les gestes... le choix du type de café – au lait, café noir, serré, dilué... On était tout de suite dans une tension.» C'est pourquoi il a créé une cellule de prospective, qui par la suite a été annulée, dans le but d'explorer ce qui faisait que l'on ne se supportait pas: un problème de culture, un problème d'expressivité. Il s'agit toujours de comprendre le bien-fondé relatif d'un comportement ou d'un point de vue autre que le sien.