

ATALA

N° 21

2021

Qu'apprend-on quand on apprend des langues ?



Cultures et sciences humaines

AVANT-PROPOS

Cultiver l'altération

Jean-Marc HÉMION

« *Et nemo nisi per amicitiam cognoscitur* »

Saint AUGUSTIN, *De diversis quaestionibus* 83, 71, 5.

« *Und nicht ein Übel ists, wenn einiges*

Verloren gehet und von der Rede

Verhallet der lebendige Laut [...]¹ »

HÖLDERLIN (Friedrich), *Patmos* (V. 157-159).

« Qu'apprend-on quand on apprend des langues ? » Écartons d'emblée un premier malentendu selon lequel la question viserait le seul plurilinguisme et relèguerait l'apprentissage d'une langue unique en l'inscrivant dans le champ de la langue « naturelle » ou « maternelle », et comptons au rang des variations de notre question celle qui porte sur les modalités et le sens de l'accès à une langue première, quand bien même celle-ci ne serait suivie d'aucune autre. Précisons aussitôt, toutefois, que cette situation fréquente peut apparaître comme privation par rapport à un monde où se parle plus d'une langue et, enfin, que cette réduction à une langue unique ne concerne pas la seule condition de celles et ceux qui n'ont pas le loisir de se frotter à d'autres systèmes linguistiques, mais aussi l'appauvrissement d'un monde « globalisé » où ne règnerait qu'une langue impériale issue d'une diversité initiale désormais écartée au nom d'une meilleure communication : cette double réduction est abordée à des titres divers dans de nombreuses contributions de ce numéro, et même enrichie, dans un article au moins², de développements inspirés d'une sociolinguistique critique, qui remet en question l'idée d'unité de « la » langue, d'un système conventionnel de communication par signe, et non simplement « du »

1. Cité par SCHOLEM (Gershom), *Le messianisme juif : essais sur la spiritualité du judaïsme*, Bernard Dupuy (trad.), Paris, Calmann-Levy, 1982, p. 447 ; DERRIDA (Jacques), *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Éditions Galilée, 1996-2016, p. 99.

2. Voir *infra* MORVAN (Malo), « Pour une critique épistémologique et politique de la catégorie langue », p. 83-100.

langage dont l'unité objective est à la fois construite à partir de la multiplicité des langues et irréductible à cette multiplicité³.

Un deuxième malentendu consisterait à percevoir notre direction d'étude comme déterminée par la seule position « scolaire » de la grande majorité des contributeurs et de l'ensemble des responsables de ce volume, à la réduire à un symptôme équivoque d'arrogance culturelle — les langues n'étant pas les productions économiquement les plus déterminantes — et de sentiment d'assiégé menacé par l'idiome du seul *management* ou des machines à traduire. C'est-à-dire à négliger, *ipso facto*, au nom d'une nécessaire sociologie critique de la reproduction scolaire, la nécessité, tout aussi pressante, d'un examen de la réduction du monde à un seul mode d'organisation linguistique : notre interrogation, et c'est là notre ambition, porte sur la dimension non pas « scolastique » mais « cosmique⁴ » de l'apprentissage des langues, sur une dimension que l'école, l'université, en d'autres termes les institutions de l'étude, contribuent à préserver.

Le projet constitutif du numéro ne mobilise les contributions scolaires et universitaires qu'en procédant d'un souci du monde et de la transmission de ces multiples guises linguistiques. On ne saurait satisfaire une telle ambition sans passer par l'examen, aux diverses procédures, de ce que peuvent signifier les notions de « langue » et d'« apprentissage », sans mener l'interrogation sur la signification et l'orientation de l'étude et l'enseignement des langues, c'est-à-dire aussi de la parole, de l'engagement, singulier et situé, dans le monde et par ces systèmes institués et complexes qu'on dit linguistiques.

Manifestation d'une appartenance au monde, la pratique d'une langue, « maternelle » ou « étrangère », ne va jamais de soi. Son enseignement, sa transmission ne procèdent d'aucune tendance naturelle, d'aucune intervention surnaturelle et ne peuvent se réduire à une expression de la culture, du système institué des manières de faire, de penser et de croire de l'humanité. Aussi a-t-on pu présenter le langage comme « le fait culturel par excellence⁵ », comme l'institution des institutions. La question

3. Sur ces nuances, parfois variables, voir *infra* MODICOM (Pierre-Yves), « Petit lexique de linguistique », p. 101-116.

4. Il s'agit ici d'un vocabulaire kantien par lequel sont distingués, en philosophie, « la perfection logique de la connaissance » — « concept scolastique » — et le rapport de la connaissance « aux fins essentielles de la raison humaine » — « concept cosmique ». Voir KANT (Emmanuel), *Critique de la raison pure*, Alain Renaut (trad.), Paris, Garnier-Flammarion, 2006, p. 678. Dans cette perspective, l'école, loin de se réduire à la seule dimension traditionnelle du scolastique et du passé, revêt d'être réactivée par l'étude — laquelle protège et se protège des sollicitations immédiatement utilitaires — et orientée, par la parole studieuse, sur le monde.

5. CHARBONNIER (Georges), *Entretiens avec C. Lévi-Strauss*, Paris, Union générale d'éditions, 1961, p. 183.

appartient à tout le monde, n'est contenue dans aucun secteur particulier de la culture. Son organisation et exposition appellent toutefois de nombreux types de contributions spécialisées afin de faire varier les angles d'attaque et confronter les limites des compétences.

Au-delà d'une détermination de l'objet langue, de son rapport à la société, au monde, à la pensée, apparaît la difficulté relative à la signification d'apprendre : qu'est-ce qu'une discipline linguistique ? Comment et d'où une transmission s'effectue-t-elle ? Autre difficulté : que partage-t-on en pratiquant la même langue ? À quelle exclusion procède-t-on de ce fait ? Quel monde se partage, et comment, dans la diversité des langues ? Ce partage, enfin, ne tient-il pas sa possibilité de parts opérées en écartant ou altérant des « tous » donnés, des mondes transmis par les contes, mythes, légendes, littératures et histoires dans lesquelles les flux linguistiques se sédimentent et s'offrent aux réactivations d'autres singularités ? Variations de l'objet d'une pratique aussi ordinaire qu'obscur. Complexité d'un apprentissage essentiel. Fragilité d'un partage précieux. Écarts et altérations.

Une unité identifiable ?

À quelle réalité unifiable une langue peut-elle bien renvoyer ? À partir de quelle position cette question peut-elle se formuler et organiser des tentatives de réponses ? La première candidature serait vraisemblablement philosophique et se recommanderait, en même temps que d'une position de surplomb indépendante de l'inscription dans tel ou tel domaine d'expérience, d'une conscience de l'étroite conjonction de la parole et de la pensée dans le discours philosophique : une telle situation invitant à la réflexion, au sens strict, qu'elle structure.

Cette articulation est manifeste dès les premiers grands travaux *Sur la diversité de la structure du langage humain et son influence sur le développement spirituel du genre humain* de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), homme de lettres, traducteur, linguiste et philosophe, mais aussi ministre prussien, fondateur à Berlin de la première université moderne, incarnation, en d'autres termes, d'une capacité à répondre d'une existence fondée sur le projet scientifique d'exploration du monde à travers l'étude linguistique, commencée pendant ses activités politiques et universitaires, poursuivie intensément pendant les quinze dernières années de sa vie. Celui qui, avec le projet de l'université moderne, incarna la responsabilité par l'étude et son organisation politique, récapitule cette entreprise dans une réflexion sur « la diversité de la structure du langage humain », une

recherche sur l'unité des langues, autrement dit sur l'unité linguistique que pourrait manifester la diversité structurelle. Il s'agirait de saisir, par l'étude comparée des langues, l'unité organique vivante de la langue en général. *L'Essai sur les langues du nouveau continent*⁶, manière de réponse à une sollicitation de son cadet géographe Alexandre von Humboldt, et rédigé en français, entreprend cet examen à partir des langues indiennes d'Amérique en procédant à un rassemblement des matériaux sur les langues dans leur diversité déterminée, en vue d'une étude interne, distinguée explicitement de celle effectuée, sur un mode européocentrique, par les Jésuites, et, en même temps, d'une comparaison universalisante de toutes les langues. Il s'agit donc de viser l'unité concrète d'une diversité :

« Mais l'étude des langues indiennes telle que nous pouvons la faire d'après les données que nous possédons, nous offre un autre avantage également important, celui d'étendre nos idées sur les langues en général, sur la manière dont elles se forment, sur leur affinité avec les nations qui les parlent⁷. »

Il faudrait, pour préciser ce qu'il en est des langues en général, passer par leur diversité, procéder à une recherche concrète, c'est-à-dire une approche de l'unité dans la diversité des moments de son déploiement, de la diversité dans les liens qu'elle détermine et anime. Ce passage par le travail d'apprentissage d'une diversité de langues est nécessaire pour saisir l'unité visée, dans la mesure où la familiarisation savante fait apparaître une pluralité de différences constitutives de la linguisticité des langues :

« Quoique, s'il m'est permis de me servir de cette expression, la charpente de toutes les langues soit à peu près la même, il n'y en a néanmoins presque aucune qui ne se distingue par quelque particularité qu'on ne retrouve ou point du tout, ou du moins pas si distinctement dans les autres. Il serait entièrement chimérique de vouloir former de toutes ces différentes qualités une même langue universelle qui deviendrait vide, si elle faisait abstraction des caractères distinctifs, et contradictoire, si elle les admettait tous à la fois⁸. »

Apprendre une langue revient, dans cette perspective, à s'inscrire à l'intérieur d'une pensée infinie formée par des moyens finis, se confier, par une activité créatrice que libère l'exploration, au mouvement vivant de la pensée infiniment déployée :

« Chaque âge, chaque classe de la société, chaque auteur célèbre, enfin si on regarde aux nuances les plus fines, chaque individu qui a l'esprit un peu cultivé, se forme dans le sein de la même nation une langue à part, attache

6. Dans HUMBOLDT (Wilhelm von), *Le prodige de l'origine des langues*, Paris, éditions Manucius, coll. « Le Philosophe », 2018.

7. *Ibid.*, p. 43.

8. *Ibid.*, p. 48.

les idées autrement modifiées aux mêmes mots, et attire insensiblement le langage commun dans ce qu'il y a de plus essentiel, dans les nuances les plus intimes de la pensée et du sentiment⁹. »

Apprendre une langue serait se laisser prendre par sa structure, son unité concrète, et organiser l'extériorisation de la pensée, c'est-à-dire de la visée identificatrice et différenciatrice du monde. Pour Humboldt comme pour le Leibniz de la *Monadologie*, toute visée infinie du monde est située, ou plutôt, situation du monde visé, de sorte que chaque langue se manifeste comme une expression une et infinie du monde ; que le monde s'exprime comme unité différenciée à travers des langues-monades : « Car toutes les langues ensemble ressemblent à un prisme dont chaque face montrerait l'univers sous une couleur différemment nuancée¹⁰. » Cette philosophie concrète de la langue, entendue comme diversité d'unités expressives du monde, répond à notre question en présentant chaque unité linguistique comme un site expressif, un ensemble organique d'éléments finis de déploiement de la pensée du monde. Cette réponse pré-suppose d'abord un cercle : « Quoiqu'en grande partie l'ouvrage des nations, les langues les maîtrisent néanmoins, les retiennent captives dans un cercle déterminé [...]»¹¹. » À ce cercle d'une pensée exprimant ses nuances les plus intimes ou originales dans les limites qui l'emprisonnent, s'ajoute une insistance plus fréquente sur le mouvement par lequel l'homme se tisse lui-même en tissant la langue hors de lui, de sorte que cette philosophie de l'apprentissage de la langue semble subordonnée, d'une part à l'affirmation métaphysique d'une subjectivité — des nations ou des individus — autocréatrice, d'autre part à l'autonomie, inexplicable dans son libre surgissement, des langues.

La coexistence dans ce volume des diverses contributions — dont l'une, au moins, inscrit son développement dans une référence explicite à Humboldt¹² —, met en évidence une distance critique vis-à-vis de ce subjectivisme linguistique, une distance qui trouve à s'établir dans la confusion inhérente à la sortie de l'enfance, de cet âge d'avant la parole d'où procède la parole¹³, dans la turbulence et la violence de l'histoire des langues arbitrairement unificatrices, pour les unes, subtilement clandestines ou en voie d'extinction pour les autres.

9. *Ibid.*, p. 58.

10. *Ibid.*, p. 76.

11. *Ibid.*, p. 59.

12. On trouvera dans « Figures du décentrement », l'entretien avec Heinz Wismann, une réappropriation du travail linguistique et philosophique du penseur. Voir *infra* p. 59-82.

13. Voir *infra* les développements sur l'enfance, ce seuil du langage, de Rousseau à Piaget dans GUÉGUEN (Claude) et HÉMON (Jean-Marc) « Apprendre du dialogue avec les machines », p. 197-236.

Toute langue en tant que langue prétendant à l'unité, voire à l'épanouissement, est située, inscrite, non seulement dans des conditions d'émergence jugées insaisissables par Humboldt ou simplement identifiables par un travail nécessaire d'élaboration d'hypothèses, comme chez Rousseau¹⁴, mais, plus largement, dans un contexte de lutte pour la domination, la reconnaissance, dans des conditions historiques, sociopolitiques, techniques, qui ne permettent pas à l'observateur de ces mouvements de transmission et d'interruption, de dissocier l'unité, apparemment donnée, d'un ensemble linguistique de luttes, d'efforts dont la vitalité n'est plus compréhensible à partir du concept métaphysique de monade, d'unité vivante d'expression. L'apprentissage d'une langue s'accompagne dès lors de celui d'une résistance que nombre de contributions évoquent, décrivent ou encouragent, contre la domination et l'auto-appauvrissement d'une langue impériale¹⁵, la tendance à l'unification pédagogique-idéologique effectuée au nom d'intérêts sociaux et d'une norme politique¹⁶, contre les persécutions nationales et leur corrélat plus ou moins « muséificateur », leur tendance à une neutralisation par la conservation. Dans ce dernier cas, la transmission résistante d'une langue minoritaire répond à des précautions critiques, à des modalités de défense contre la formation d'une langue de nulle part, d'un breton, par exemple, abstrait et sclérosé auquel il s'agirait d'opposer une langue invisible favorisant l'ouverture d'oreilles sur la différence des langues¹⁷.

L'apprentissage de la résistance et de la persistance d'une tradition peut alors se présenter comme celui, sinon conflictuel, du moins tendu par des différences d'évaluation politique de situations de persécution, comme dans le cas, associé à la résistance politique, et non plus simplement culturelle, à l'antisémitisme européen, de la renaissance de l'hébreu, défendue par de nombreux sionistes auxquels s'oppose le *Bund* — parti socialiste juif — et sa défense d'un yiddish entrelacé au premier¹⁸. De tout cela peut résulter un renouvellement pédagogique, d'une part, alimenté par des techniques d'exercice et de formation des jeunes oreilles à la compréhension d'une multiplicité de sollicitations linguistiques¹⁹, et d'autre part une

14. Comme Rousseau, Humboldt retravaille, selon des modalités qui lui sont propres, la question de l'émergence de la langue à partir de l'enfant : HUMBOLDT (Wilhelm von), *Le prodige...*, *op. cit.*, p. 81-82.

15. Lire, notamment, *infra*, l'entretien avec Claude Hagège, « De l'amour des langues », p. 29-48.

16. Voir *infra* MORVAN (Malo), p. 83-100.

17. Voir *infra* CHAUFFIN (Fanny), « Le breton entre chapelles et survie d'une langue minorisée », p. 175-194.

18. Voir *infra* TAUBER (Michèle), « L'hébreu et le yiddish : un entrelacement millénaire », p. 135-154.

19. Voir *infra* GRUSON (Brigitte), ROUSSEL (Stéphanie), « Entraînements à la compréhension de l'oral », p. 285-306.

réactivation contre les réductions idéologiques qu'expriment et structurent les manuels de langue conseillés dans le secondaire, contre une politique d'enseignement favorisant — à l'inverse des expéditions linguistiques désirables —, l'enfermement dans une « vision du monde²⁰ », de littératures vivantes, de leur transmission par l'enseignement et la traduction.

Résister en apprenant une langue, apprendre pour lire, se confier à la vie d'une langue dont la « vitalité » est suspendue à ce désir de réactivation et d'expédition dont nous entretient Bernard Allanic, devenu professeur de chinois par amour de la poésie²¹. Lire, c'est aussi, comme le suggère Albert Bensoussan²², se transformer en une langue qu'on incorpore et qu'un travail patient de renaissance d'une enfance persistante permet de traduire. La « vie » littéraire se tient de lectures incorporant la langue originale des livres, de l'écriture ; l'écriture survit de cette conversion incessante de *l'infans*, toujours-pas-encore-parlant, en corps. Un corps, pas une substance : en quoi consiste donc la « linguisticité » des langues apprises ?

La linguistique, à la différence de la philosophie dans sa forme humboldtienne, ne spéculé pas sur une substance au travail dans la diversité des langues, mais sur une objectivité construite dans une démarche scientifique, développée à l'écart de la perception ordinaire des mots. L'écart en question se marquant dans une objectivation effectuée à partir, non du rapport nom/chose, mais du « signe linguistique » conçu comme rapport : « Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique²³. » Apprendre à parler serait basculer dans un monde de signes, c'est-à-dire d'entités psychiques à deux faces : combinaison psychophysique, le signe est rapport signifié/signifiant et non-représentation de choses préalablement ordonnées dans le monde des idées ou des réalités empiriques. La langue se présente à la connaissance objective comme « une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso ; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso ; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée ni la pensée du son ». Et Ferdinand de Saussure (1857-1913) d'ajouter : « cette combinaison produit une forme, non une substance²⁴. » On pourrait, en systématisant le vocabulaire de la forme totale comme structure, dire qu'apprendre une langue consiste à se laisser « informer » par un système de différences

20. Voir *infra* RODRIGUES (Denis), « Effets de miroir : quand la France se reflète dans son enseignement de la civilisation hispanique », p. 253-268.

21. Voir *infra* ALLANIC (Bernard), « Tout voyage au loin commence par un pas : réflexions sur l'écriture chinoise et son apprentissage », p. 155-174.

22. Voir *infra* BENSOUSSAN (Albert), « La traduction, miroir des langues », p. 237-252.

23. SAUSSURE (Ferdinand de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot & Rivages, 2016, p. 152.

24. *Ibid.*, p. 217.

de signes (le lien, « arbitraire », du signifié et du signifiant, fait signe en se différenciant des autres signes) et que cette totalité différenciatrice organise l'expérience du monde :

« Tout ce qui précède revient à dire que dans la langue il n'y a que des différences. Bien plus : une différence suppose en général des termes positifs entre lesquels elle s'établit ; mais dans la langue il n'y a que des différences sans termes positifs. Qu'on prenne le signifié ou le signifiant, la langue ne comporte ni des idées ni des sons qui préexisteraient au système linguistique, mais seulement des différences conceptuelles et des différences phoniques issues de ce système. Ce qu'il y a d'idée ou de matière phonique dans un signe importe moins que ce qu'il y a autour de lui dans les autres signes. La preuve en est que la valeur d'un terme peut être modifiée sans qu'on touche ni à son sens ni à ses sons, mais seulement par le fait que tel autre terme voisin aura subi une modification²⁵. »

Le contenu conceptuel d'un terme se détermine par une différence de valeur qui explique, selon Saussure, l'irréductibilité du « *mutton* » anglais (viande de mouton) au « mouton » français dans la mesure où le premier voit sa valeur distinguée de « *sheep* ». Les langues étant données, elles contribueraient de façon déterminante à l'organisation de l'expérience du monde par l'enfant qui fait l'acquisition d'un système linguistique maternel en y prenant la parole : un système et non une addition, plus ou moins lié fortuitement à l'histoire, de signes « positifs », de signes pleins de sens avant toute intersection avec les autres signes ; un système, non de mots, mais de signes, dont la linguistique, après Saussure (avec Roman Jakobson, par exemple), examinera la dimension phonologique, celle que tout apprenti, littéralement, incorpore ; non une invention, mais une prise de parole par laquelle, selon Saussure, l'enfant se rapporte à ce qui deviendra « sa » langue, qui « n'est pas une fonction du sujet parlant » mais « le produit que l'individu enregistre passivement ; elle ne suppose jamais la préméditation, et la réflexion n'y intervient que pour l'activité de classement dont il sera question²⁶ ».

Pierre-Yves Modicom, dans l'article « Catégories linguistiques et catégories mentales. Que peut nous apprendre la découverte d'un système grammatical différent ? » et dans le « Petit lexique de linguistique » fait un point précieux sur les questions engendrées, dans la culture du xx^e siècle, par cette nouvelle objectivité scientifique des langues. Les conséquences de cette affirmation d'indépendance d'une science nouvelle à l'égard de la philosophie sont aussi... philosophiques. Ces renouvellements ne

25. *Ibid.*, p. 226.

26. *Ibid.*, p. 79.

consistent pas simplement à situer philosophiquement la science linguistique en cherchant ce qu'elle dit des langues et de leurs modes de transmission, en intégrant ses connaissances et thèses relatives aux déterminations des formes de la pensée par les systèmes linguistiques : il s'agit en même temps, comme le fait, par exemple, Jacques Derrida²⁷ dans l'examen critique d'un article d'Émile Benveniste²⁸, de repérer ce que l'œuvre d'Aristote, objectivée par le linguiste, rend possible quant à une objectivation scientifique des rapports de la langue à la pensée. L'entreprise ne tente pas pour autant une restauration du primat philosophique quand il est question de déclarer ce qu'est une langue pour la pensée, mais elle consiste à pratiquer une déconstruction de l'indépendance scientifique par rapport à la langue de l'être, des catégories et de l'ontologie (la science de l'être en tant qu'être). Il faut, en d'autres termes, pour apprendre à connaître les contraintes grammaticales à partir desquelles se forment les « catégories » de substance, qualité, quantité, relation, lieu, temps, action, passion, position, etc., déjà être inscrit dans la langue de l'être. C'est ainsi que le philosophe situe, par sa lecture d'un linguiste, un discours philosophique qui ne prétend plus s'autoriser d'un rapport privilégié à un monde d'idées détachées de toute langue et que, au cours de la même démarche, la diversité des langues est soustraite au monopole scientifique de la définition de « la » langue et de son essence. Dès lors, le rapport à d'autres langues que la langue de l'être paraît devoir être étudié, avant toute installation dans le champ d'objectivation propre à la science, à partir de ce que peut signifier « apprendre ».

C'est bien le sens du verbe « apprendre » qui joue et se joue dans l'acquisition, l'appropriation, la fréquentation, le « flair » (selon l'expression suggestive de Gilles Siouffi²⁹), l'étude (selon une tradition très ancienne de l'interprétation et de la réactivation qui traverse, à divers titres, les articles de Michèle Tauber et de Bernard Allanic).

Que peut signifier « apprendre » une langue ?

La question signifie-t-elle, comme le suggère Noam Chomsky dans *La linguistique cartésienne*, reprendre des choses sues qui n'ont jamais été apprises ?

27. DERRIDA (Jacques), « Le supplément de copule : la philosophie devant la linguistique », dans *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, 1972, p. 209-246.

28. BENVENISTE (Émile), « Catégories de pensée et catégories de langue », dans *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris, Gallimard, coll. « tel », 1966, p. 63-74.

29. Voir *infra* SIOUFFI (Gilles), « Le grec, le latin, et l'avenir des langues modernes », p. 119-134.

« Selon la doctrine qui est au centre de la linguistique cartésienne, les traits généraux de la structure grammaticale sont communs à toutes les langues et reflètent certaines propriétés fondamentales de l'esprit. C'est cette hypothèse qui a conduit les grammairiens philosophes à se concentrer sur la grammaire générale plutôt que sur la grammaire particulière, et c'est elle encore qui s'exprime dans l'idée de Humboldt selon laquelle une analyse profonde révélera une "forme de langage" commune et sous-jacente aux différences nationales et individuelles. Il existe donc des universaux linguistiques qui imposent des limites à la diversité du langage humain. L'étude des conditions universelles qui prescrivent la forme de tout langage humain constitue la "grammaire générale". Ces conditions universelles, on ne les apprend pas ; elles fournissent les principes d'organisation qui permettent d'apprendre une langue, et qui doivent exister pour que l'on passe des données au savoir. Attribuer de tels principes à l'esprit et en faire une propriété innée permet de rendre compte d'un fait tout à fait évident : le locuteur d'une langue sait beaucoup de choses qu'il n'a pas apprises³⁰. »

Une thèse philosophico-linguistique organise ce propos développé à partir de Descartes et de Humboldt (au risque d'une réduction par unilatéralité de ce dernier) : nous apprenons à parler une langue, conduits par des « principes d'organisation » qui constituent aussi un savoir logiquement antérieur à tout apprentissage, une antériorité constitutive de cet apprentissage. Le développement de cette thèse a engendré une situation culturelle telle que des colloques importants mettaient en présence, dans le dernier quart du xx^e siècle, Jean Piaget (1896-1980), figure de l'épistémologie génétique (laquelle étudie les règles de construction de nos structures cognitives à partir d'échanges sensori-moteurs avec le milieu, en vue de normes logiques), Noam Chomsky et la linguistique générative, pour laquelle « le locuteur d'une langue sait beaucoup de choses qu'il n'a pas apprises », mais aussi des biologistes (François Jacob, Jacques Monod, Jean-Pierre Changeux...), des mathématiciens (Jean Petitot, René Thom) et des philosophes de l'école « anglo-saxonne » (Hilary Putnam, par exemple). Des discussions critiques très vives et tout aussi fécondes animaient ces rencontres où les articulations du biologique, du psychologique et du logico-épistémologique étaient problématisées de façon interdisciplinaire, où le constructivisme de l'un était éprouvé par l'innéisme de l'autre, le cartésianisme de celui-ci par le « biologisme » réductionniste d'autres encore. Ces colloques — en particulier celui qui eut lieu à Royaumont du 10 au 13 octobre 1975 et fut publié en 1979³¹ sous le titre *Théories du*

30. CHOMSKY (Noam), *La linguistique cartésienne*, Nelcya Delanoë et Dan Sperber (trad.), Paris, Le Seuil, 1969, p. 95-96.

31. Centre Royaumont pour une science de l'Homme, *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Paris, Le Seuil, 1979.

langage, théories de l'apprentissage — constituent des moments importants dans l'histoire de la recherche en sciences de la nature et en sciences humaines sur ce que peut signifier apprendre une langue (« naturelle » ou « formelle »), sur ce que l'apprentissage des langues révèle de l'apprentissage en général. Plus largement encore, les conflits d'interprétation suscités par l'interdisciplinarité bien comprise favorisent des travaux décisifs, à l'intérieur de chaque discipline, au point d'entraîner des bouleversements dans le domaine de l'intelligence artificielle et, de là, celui de l'intelligence prétendument naturelle³². C'est ainsi qu'est mise à l'épreuve, sans être invalidée, la thèse selon laquelle :

« le locuteur d'une langue sait beaucoup de choses qu'il n'a pas apprises ; on ne peut rendre compte de son comportement linguistique normal en termes de "contrôle des stimuli", de "conditionnement", de "généralisation et analogie", d'"agencements", de "structures d'habitude", ou de "disposition à répondre", en donnant un sens clair à ces termes dont on a largement abusé³³. »

Il apparaît moins clairement, sans doute, que si ce numéro avait pu convaincre des spécialistes des sciences cognitives de faire le point, de l'intérieur d'une discipline très solidement installée dans les domaines de la recherche en neurobiologie, en psychologie, en pédagogie — terme toujours préférable à celui de « sciences de l'éducation » —, que le linguistique, en tant qu'acquisition, suppose autant de perplexité philosophique qu'il en engendre. Et ce, sans le moindre espoir de restaurer une position de surplomb ou de fondation ultimes.

Est-ce donc que tout apprentissage, et celui d'une langue en particulier, relève d'une complexité à examiner par une théorie de l'information ? Apprendre une langue, serait-ce se confier non à des principes d'organisation universels mais à un processus plus large de « digestion de l'aléatoire » et d'« affichage en mémoire », un fonctionnement sur lequel portent depuis le dernier quart du xx^e siècle les travaux du biologiste, philosophe et écrivain Henri Atlan, pour qui :

« il faut [...] distinguer entre apprentissage dirigé et apprentissage non dirigé. Le premier est un apprentissage avec un professeur qui dit ce qu'il faut apprendre. Dans l'apprentissage non dirigé, un système, placé dans un environnement nouveau pour lui, crée, en quelque sorte, dans cet environnement inconnu, les *patterns* qu'il va ensuite se conditionner lui-même à reconnaître³⁴. »

32. Voir *infra* Claude GUÉGUEN et Jean-Marc HÉMON, « Apprendre du dialogue avec les machines », p. 197-236.

33. CHOMSKY (Noam), *La linguistique ...*, *op. cit.*, p. 112.

34. ATLAN (Henri), *Entre le cristal et la fumée. Essais sur l'organisation du vivant*, Paris, Le Seuil, 1979, p. 144.

Cette distinction permet de proposer une théorie cybernétique (fondée sur les mouvements de commande et régulation d'informations dans un système) de l'apprentissage humain, et plus précisément, en considérant qu'il s'agit d'organisation d'un vivant, autrement dit d'un système ouvert, aux apprentissages non dirigés :

«Lorsqu'il s'agit d'apprentissage non dirigé, deux propriétés, conséquences du principe de complexité par le bruit, peuvent être reconnues. La première est que le processus d'apprentissage peut être compris comme une création de *patterns* par diminution de redondance, où des spécifications de *patterns* bien particuliers excluent d'autres. Ainsi, à la question : qu'est-ce qui augmente et qu'est-ce qui diminue dans l'apprentissage ?, on peut répondre, d'après ce principe, que ce qui augmente, c'est la différenciation, la spécificité des *patterns* appris, et ceci implique donc une augmentation de la variété, de l'hétérogénéité ; au contraire, ce qui diminue, c'est la redondance de l'ensemble du système, c'est le caractère non différencié³⁵.»

L'apprentissage non dirigé s'effectue par perturbations (ou déséquilibres) dont la nouveauté est non pas rejetée mais intégrée conformément à une logique de complexité par le bruit. Ce dernier terme, contrastant avec les significations bien identifiables d'un message issu d'un système donné, désigne les phénomènes aléatoires parasites, les perturbations dans la transmission des messages. Cette théorie, d'abord biologique, résolument néomécaniciste, assimile, depuis les travaux de Norbert Wiener³⁶, les organismes à des machines, non plus déterminées, comme celles inspirant les développements cartésiens sur les animaux-machines, par la fidélité de leur mouvement à des conditions initiales, mais par des traductions d'informations. Ces dernières ne sont pas réductibles à l'exécution de programmes mais prises dans un processus d'évolution consistant en un accroissement de complexité par digestion de l'aléatoire, ou, en d'autres termes, une autoconstruction de la mémoire. Se forme ainsi, par stockage de l'information dans notre mémoire, un langage d'avant le langage, antérieur aux langues et aux livres qu'il rend possibles. Tout se passe donc comme si l'apprentissage d'une langue était un moment, essentiel certes, mais situé dans un processus d'auto-organisation plus général, un apprentissage non dirigé.

Qu'en résulte-t-il quant à une formulation philosophique qui tiendrait compte d'une mise en question de l'innéisme cartésien de la linguistique chomskienne sans se replier sur l'évacuation pure et simple de la question

35. *Ibid.*, p. 145.

36. WIENER (Norbert), *Cybernetics : or Control and Communication in the Animal and the Machine*, New-York, J. Wiley & Sons, 1948, p. 58.

des conditions d'émergence, et de la langue, et de la terminologie descriptive des faits linguistiques ? D'abord, comme le suggère Atlan en reprenant des aspects de la pensée de Michel Foucault dans *Les mots et les choses*, l'homme contemporain des sciences cognitives ne s'apparaît plus comme l'origine absolue du discours et des actions sur les choses mais, pourrait-on dire, comme chose au milieu des choses, dispositif de traduction des phénomènes d'équilibre et de déséquilibre au milieu desquelles il se trouve disposé. Cet homme se peut alors dire, au lieu d'âme naturellement parlante, filtre ou barrière se laissant traverser³⁷. Si l'homme contemporain des sciences de l'apprentissage ne peut adhérer au dualisme cartésien dont se réclame, par choix théorique assumé, la linguistique de Chomsky, il peut toutefois, loin d'inciter à l'abandon de toute formulation philosophique et au repli sur les seules sciences positives, orienter vers une critique philosophique du mécanisme et du spiritualisme cartésien, vers un spinozisme renouvelé, comme celui qui nourrit, par exemple, l'épistémologie de ses propres travaux par Henri Atlan se réappropriant la thèse selon laquelle « le corps ne peut déterminer l'esprit à penser, ni l'esprit déterminer le corps au mouvement, ni au repos, ni à quelque chose d'autre³⁸ ». Ni le seul cerveau, ni la substance pensante, ni même, au-delà de ces substrats métaphysiques, l'articulation irréductiblement obscure de l'âme et du corps ne sont condition de compréhension philosophique de l'apprentissage en général et, singulièrement, des langues. Faut-il en déduire que parce que l'homme est chose au milieu des choses, pli des choses sur elles-mêmes, peau et muqueuses sur lesquelles s'écoulent les vocables des langues³⁹, l'étude devient superflue ? Que sous prétexte qu'une incorporation

37. ATLAN (Henri), *Entre le cristal...*, op. cit., p. 153 : « L'unité dans le temps des systèmes auto-organisés et mémorisants que nous sommes n'est pas absolue — mais elle est non moins réelle que leur unité spatiale, délimitée par une peau et des muqueuses. La frontière qui protège l'autonomie d'un être vivant par rapport à l'univers qui l'entoure n'a de sens que si, en même temps que barrière, elle est lieu d'échange et se laisse traverser. »

38. SPINOZA (Baruch), *Éthique*, III, 28, cité par Atlan dans « Pourquoi j'ai adopté Spinoza », *Le Point*, hors-série n° 19, octobre-novembre 2015, p. 78. René Descartes construit la situation philosophique du langage quand il s'agit de distinguer les hommes de l'animal et de la machine : les bêtes et les mécanismes, parce qu'ils sont, dans leur fonctionnement, déterminés par la disposition de leurs organes, ne peuvent « user de paroles ni d'autres signes en les composant, comme nous faisons pour déclarer aux autres nos pensées », et tiennent cette impuissance de ce qu'ils sont sans raison alors que les êtres pensants que sont les muets, pourtant « privés des organes qui servent aux autres pour parler, autant ou plus que les bêtes, ont coutume d'inventer eux-mêmes quelques signes par lesquels ils font entendre à ceux qui étant ordinairement avec eux ont loisir d'apprendre leur langue », DESCARTES (René), *Discours de la Méthode*, V, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1953, p. 164-165. La possibilité d'apprendre une langue présuppose la pensée, le « vouloir-dire » que manifestent et satisfont les signes, lesquels relèvent de la pensée comme faculté d'invention qui fait entendre en détournant le corps.

39. Voir TOMATIS (Alfred), *L'oreille et le langage*, Paris, Le Seuil, 1963, et le développement qui lui est consacré dans GUÉGUEN (Claude) et HÉMION (Jean-Marc), p.197-236.

de la langue relève de l'apprentissage non dirigé, l'institution de l'étude, la forme scolaire au sens général, est exclue ?

Tous les contributeurs de cette étude assument, à des titres divers, des fonctions d'enseignement, et répondent, par cette pratique, de façon plus ou moins explicite, parfois très théorique, au problème posé... en marchant. S'agit-il de concevoir ces enseignements divers de langues diverses et diversement présentées (présentation utilitariste, littéraire, communicationnelle, scientifique, etc.) comme de l'apprentissage autonome, et de promettre ainsi un avenir de pédagogie non directive en attendant la délivrance par des machines à lire nos gestes et à en traduire tous les prolongements (attente constitutive des travaux et des inquiétudes de ceux qui font parler les machines) ? Ni les expérimentations pédagogiques de « l'ingénierie collaborative » dont ce numéro expose certains résultats⁴⁰, ni les constructions, explorations, enseignements de l'ingénieur-chercheur et professeur en intelligence artificielle, ne vont dans ce sens.

Là où se forment ce qu'on nomme parfois les compétences linguistiques se cherche en même temps un « maître d'étude » :

« "Fais-toi un maître", dit *Le Traité des Pères*. Ce qui veut dire choisis-toi, une fois ta personnalité adulte constituée et en exerçant ton sens critique, un maître pour t'enseigner dans des catégories logiques, et remplacer en les renouvelant les nourritures morales des biberons de ton père⁴¹. »

À la faveur d'une réflexion sur la psychanalyse — une grande absente de ce numéro, alors qu'on disait autrefois, avec Jacques Lacan, que l'inconscient était structuré comme un langage — Henri Atlan indique en quelque sorte les prolongements studieux de l'introduction épistémologique de la peau : on peut rapporter, en effet, peaux et muqueuses — sans lesquelles aucune langue, ne serait-ce que dans sa dimension phonologique, n'est transmissible et réactivable — au psychisme freudien, à cette dimension signifiante objectivement irréductible et à la chose pensante et à la chose matérielle ; on doit cependant distinguer, du père et du despote, le « maître » dont une précieuse note linguistique détermine la portée :

« En hébreu, le maître qui enseigne (*rav*) et le maître de l'esclave (*adon, baal*) sont des mots très différents. Seul le dernier évoque l'autorité et la propriété tandis que le premier évoque l'abondance (« beaucoup »)⁴². »

La langue indique que ce que la langue enseigne relève du détachement ouvert sur l'abondance. Toute parole, en tant qu'elle est une adresse à,

40. Voir *infra* GRUSON (Brigitte) et ROUSSEL (Stéphanie), p. 285-306.

41. ATLAN (Henri), *Entre le cristal...*, *op. cit.*, p. 268.

42. *Ibid.*

invite au détachement, dont la langue déploie, sous la forme étendue d'une littérature — on dit, à juste titre, « littérature scientifique », par exemple, pour le sens déposé dans la documentation relative à un domaine —, les promesses de profusion. L'enfant, l'élève, celle ou celui qui étudient, se détachent des idiomes paternels pour recevoir l'enseignement offert : cette « commune » linguistique nous éloigne, par ses distinctions toujours à reprendre, de la réduction au communicationnel, et invite, par son abondance, au partage des langues.

Au-delà de la partition : le partage

La diversité objective des systèmes linguistiques, la systématisme, sans terme positif, des langues, peut être conçue comme une pluralité d'organisations des expériences du monde : en se transmettant, telle langue se partage entre locuteurs d'une même langue et se coupe, en même temps, non seulement des autres langues, mais aussi d'autres modes de la « même » langue (cette difficulté est abordée dans au moins un article⁴³). Toutefois, en se coupant des autres manières de dire le monde dans lequel s'éprouve, selon des modes divers, la pluralité linguistique elle-même, la parole issue de la langue des pères se frotte alors à des obstacles ou bien se laisse traverser par d'autres vibrations que celles organisées et contenues par la tradition reçue. L'apprentissage d'une langue est donc bien, d'abord, un apprentissage « esthétique », non pas tant dans la mesure où il procure du plaisir ou du désagréable, mais surtout en ceci qu'il sollicite et institue, dans un même appel, une sensibilité (αἴσθησις), indissociable d'une peau, de muqueuses — lèvres et langues —, d'une main, aussi, rythmée par les exigences de l'écriture, comme le rappelle Bernard Allanic.

Apprendre une langue, ce n'est donc pas entrer dans la transparence du sens et pratiquer la fusion linguistique sous prétexte d'unité politique ou de fraternité internationale. T. E. Lawrence⁴⁴, engagé dans une guerre arabe contre les Turcs, s'étant avisé, comme il le raconte dans *Les sept piliers de la sagesse*, d'apprendre la langue des premiers pour mieux combattre à leurs côtés, fait une expérience troublante, relevée par Merleau-Ponty au moment où, dans *Phénoménologie de la perception*, il souligne que le plurilinguisme ne peut dépasser le fait que nous vivons dans une seule langue, celle dans laquelle nous avons appris à incorporer les choses :

43. Voir *infra* MORVAN (Malo), p. 83-100.

44. Archéologue, agent politique britannique, animateur d'une révolte des Arabes contre les Turcs (1917-1918), T. E. Lawrence (1888-1935) livre ses méditations sur la guerre, l'Arabie, l'incorporation de la culture et de la langue dans *Les sept piliers de la sagesse* (1926), Charles Mauron (trad.), Paris, Payot, 1984, où on peut lire que « La véritable définition [de l'Arabie] était formée par le langage » (p. 43).

« [...] Un effort prolongé pendant des années pour vivre dans le costume des Arabes et me plier à leur moule mental m'a dépouillé de ma personnalité anglaise : j'ai pu ainsi considérer l'Occident et ses conventions avec des yeux neufs — en fait cesser d'y croire. Mais comment se faire une peau arabe ? Ce fut, de ma part, affectation pure. Il est aisé de faire perdre sa foi à un homme, mais il est difficile, ensuite, de le convertir à une autre. Ayant dépouillé une forme sans en acquérir de nouvelle, j'étais devenu semblable au légendaire cercueil de Mohammed [...]. *Épuisé* par un effort physique et un isolement également prolongés, un homme a connu ce détachement suprême. Pendant que son corps avançait comme une machine, son esprit raisonnable l'abandonnait pour jeter sur lui un regard critique en demandant le but et la raison d'être d'un tel fatras⁴⁵. »

L'expérience du « fatras » et de la féconde désorganisation qu'il engendre en même temps qu'un malaise ne doit pas nous détourner du détachement à l'égard de la crédulité associée à toute langue maternelle : comme les *conversos* de la tradition marrane, celui qui adopte de nouveaux usages — ici, linguistiques — constitue, bon gré, mal gré, une psychologie et une position sceptique, autrement dit, pour reprendre le sens de *skepsis* (σκηψις), une aptitude à l'examen de toutes choses. Le détachement opéré, la distance, instituée par l'étude, à l'égard de la parole des pères, ne coïncide donc pas avec une pleine possession de la langue donnée : l'abondance reçue par l'étude n'est accueillie qu'à la condition d'une langue de départ, — celle des « pères » —, dont l'unité n'est jamais saisie pleinement, dont la structure préside à la réception de l'autre, et cette altérité révèle les limites tout en invitant au renouvellement. Parce que toute fusion est exclue, d'une part, et que, d'autre part, le « fatras » ne peut être qu'un moment de réorganisation, le partage généreux dont le détachement doit être la promesse ne peut trouver de condition d'effectuation que dans la traduction, cette opération qui, selon Albert Bensoussan⁴⁶, fait entendre et désirer les transfusions sanguines, la « respiration vitale », par lesquelles une langue de réception se met à l'écoute de l'expression singulière d'un auteur, afin d'en permettre la renaissance. Dès lors peut aussi s'envisager une politique de traduction qui soutienne les combats contre les effets réducteurs, ou « effets de miroir », qu'un enseignement médiatisé par l'élaboration de manuels organisateurs de clichés ethnocentristes entretient⁴⁷. Politique de la traduction, politique de la langue.

Les articles de Malo Morvan et de Fanny Chauffin, consacrés, de façon plus ou moins directe, à des langues « minorisées », les entretiennent

45. MERLEAU-PONTY (Maurice), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 219.

46. Voir *infra* BENSOUSSAN (Albert), p. 237-252.

47. Voir *infra* RODRIGUES (Denis), p. 253-268.

avec Claude Hagège et Heinz Wismann, qui traitent, à plusieurs reprises, des langues impériales, de la forme « *globish* » de l'anglais, fournissent des indications et des orientations relatives à cette idée d'une politique des langues — une question qui justifierait un travail à part entière et s'intègre néanmoins dans notre ensemble dans la mesure où la transmission ou l'extinction des langues procède d'actions publiques engageant la vie commune, l'être-au-milieu-des-hommes. Ainsi s'esquisse rapidement le cadre implicite des propositions d'affaiblissement de l'anglais globalisé afin d'en protéger la complexité vivante et celle de la diversité des langues en danger d'effacement⁴⁸ ; des appels à des efforts en faveur d'une politique linguistique de l'Europe, conçue comme héritage du « décentrement⁴⁹ » ; de la résistance, par la multiplication inventive et populaire des modes de transmission, à la disparition des sociabilités et des mises en rythme du monde par la langue⁵⁰.

Il serait fructueux de prolonger ces lectures, ces tentatives de sorties, de résistance et de mise en question de l'institué, en les associant, par exemple, à la lecture des travaux d'Akira Mizubayashi, écrivain japonais d'expression française et japonaise, lorsque celui-ci dit ressentir « la nécessité de descendre jusqu'au fondement même de ce qui constitue l'être humain en tant que tel, c'est-à-dire en tant qu'être parlant, en tant qu'être-politique-par-la-parole⁵¹ ». L'auteur effectue cette plongée dans la parole japonaise afin de répondre à une question relative, selon ses termes, au triomphe de l'hypermilitarisme impérial sur la conscience démocratique dans le Japon d'après 1947. Une première réponse, militaro-philosophique, consiste dans une mise en évidence de la perception que les Japonais ont d'eux-mêmes non comme « nation civique », issue d'un « pacte social », mais comme « nation ethnique » donnée avec et par la nature. Une seconde, « d'ordre linguistique », invite à s'appuyer sur « la pratique plutôt que sur une compréhension logique et grammaticale⁵² » de la langue japonaise et à inscrire sa réflexion dans le sillage de celle d'Arimasa Mori (entre autres, enseignant de japonais à l'Institut national des langues et civilisations orientales [Inalco] jusqu'en 1970), pour tirer parti de la distance ménagée par la pratique sociale du français, la pratique linguistique de la société française, et souligner que « la langue japonaise n'est pas une entité indépendante d'une société au sein de laquelle elle fonctionne.

48. Voir *infra* l'entretien avec Claude Hagège, p. 31-50.

49. Voir *infra* l'entretien avec Heinz Wismann, p. 59-82.

50. Voir *infra* CHAUFFIN (Fanny), p. 175-194.

51. MIZUBAYASHI (Akira), *Dans les eaux profondes. Le bain japonais*, Paris, Arléa, 2018, p. 133.

52. Passage de *Leçons de japonais*, manuel de japonais à l'usage des Français, publié en 1972 par A. Mori et cité par MIZUBAYASHI (Akira), *Dans les eaux...*, *op. cit.*, p. 159.

C'est une langue intimement liée à la structure sociale, hiérarchique s'entend, dont elle est difficilement séparable. » La langue japonaise s'apprend, selon cette thèse, non à partir de l'étude de sa grammaire, mais de l'immersion dans la forme complexe d'une société hiérarchisée, d'une société structurée de telle sorte que le concept de « société », de tout fondé sur un pacte d'association faisant passer des « je » à la troisième personne du « peuple », s'avère inadapté. C'est ainsi qu'à la société européenne où règne le monde de la « première-troisième personne », le Japon opposerait objectivement :

« ce que Mori entend par rapport binaire ou combinaison binaire [...] le fait que le locuteur ne se trouve pas devant son interlocuteur en tant que JÉ face à TU ; il assume plutôt le statut de TU face à un autre TU. Autrement dit, il ne peut atteindre à la conscience de son propre moi qu'en se voyant comme le TOI vis-à-vis de son TOI qui est face à lui⁵³. »

Réduits à cette esquisse, ces travaux passionnants illustrent au moins, outre la dimension politique de l'approche sociolinguistique de notre question, celle, plus spéculative, d'une réflexion, située dans le français des contributeurs de ce numéro, et portant sur des réflexions elles-mêmes situées entre deux langues au moins (ici, le français d'un enseignant dont le japonais est la langue « maternelle ») et portant sur la langue de départ. Une réflexion de réflexion linguistique sur l'entrée dans la langue, une distance instituée par la pratique d'une autre langue, dont les compositions spatiales permettent une recomposition, par « déconstruction », des rapports aux langues étudiées.

L'écart des langues et le voile de la voix

En apprenant à parler, l'enfant entre dans un système d'écarts dont l'acquisition éventuelle d'autres langues l'écarte, lui faisant éprouver — dans le cas où l'étude ne se réduit pas à la pure et simple banalisation des différences au nom de l'accessibilité d'un code communicationnel (*globish*) ou d'un cliché civilisationniste cohérent (de manuels évoqués par l'article de Denis Rodrigues) —, en même temps qu'un « fatras » (et le malaise qu'exprime T. E. Lawrence), un processus de construction et de déconstruction tel que notre question peut se convertir en : « Que désapprend-on en apprenant une langue ? ».

Gilles Siouffi, associant l'étude du grec et du latin à l'avenir de langues modernes et à une critique de la langue fermée sur elle-même, dissocie

53. *Ibid.*, p. 163.

l'intérêt pour une langue de l'endurant apprentissage et invite à « flairer » les langues afin de favoriser la réactivation de l'ancien, où souvent le vénérable le dispute au mort, et sa conversion. Cette conversion s'effectue en un processus de « déconstruction » dont Gilles Siouffi rappelle qu'il arrivait à Derrida d'en risquer une définition « dont [...] la seule formulation explicite fut un jour [...] “plus d'une langue”⁵⁴ ». L'intérêt, stimulé par l'amour de la langue, s'ouvre alors aux altérations et décentrement, pour endurer le voile de la voix vivante, la perte des langues devenues anciennes. C'est en méditant sur l'enfance, en quelque sorte, de la langue, de ces commencements auxquels se rapporte toute expérience de l'apprentissage de « sa » langue, que Derrida examine la possibilité, développée par Franz Rosenzweig⁵⁵, d'une appropriation juive « de la langue de l'hôte comme la sienne propre » et nuance la présentation de cette situation par la reprise des remarques désenchantées de Gershom Scholem, adressées à Martin Buber, lequel avait traduit avec Rosenzweig la Bible en allemand dans les années 1920, en guise de cadeau de reconnaissance : « Les Juifs pour qui vous avez entrepris cette traduction ne sont plus et ceux de leurs enfants qui ont échappé à cette catastrophe ne lisent plus l'allemand⁵⁶. ». Citant le long hymne d'Hölderlin (1803), évoqué en exergue, Scholem cité par Derrida, rappelle la parole poétique — « ce n'est pas un mal si quelque chose / Endure la perte et du discours / La voix en vient à se voiler » — et conclut sa réception de la Bible dans la traduction de Buber par ces mots : « cette voix vivante que vous avez voulu faire vibrer du sein de la langue allemande, elle s'est voilée. Se trouve-t-il quelqu'un pour l'entendre encore ?⁵⁷ » Revenant sur la situation qui fut sienne, d'un « Juif-Français-d'Algérie », Derrida distingue son expérience de celle du judaïsme allemand (pouvant se retrouver dans un recours au yiddish et à l'hébreu) et s'applique à penser son français comme langue de l'autre, du colonial et de la littérature. Une telle expérience se distingue aussi de l'appel trop rapide d'Hannah Arendt à sa langue maternelle⁵⁸ (l'allemand, en l'occurrence) comme demeure, et à la mère comme protégée contre la folie allemande des nazis. Elle se distingue aussi, mais différemment, de l'acquisition par

54. DERRIDA (Jacques), *Le monolinguisme de l'autre...*, *op. cit.*, « Prière d'insérer », p. 2.

55. Franz Rosenzweig (1886-1929), philosophe allemand, renouvelle, au-delà de ses travaux hégéliens, la pensée juive et la méditation des relations entre chrétiens et juifs. Dans ses travaux philosophiques et éthiques, Martin Buber (1878-1965) renouvelle aussi la tradition juive.

56. DERRIDA (Jacques), *Le monolinguisme de l'autre...*, *op. cit.*, p. 97-98.

57. *Ibid.*, p. 99.

58. « Was bleibt? Es bleibt die Muttersprache? ». Entretien télévisé avec Günter Gaus diffusé sur la seconde chaîne de télévision allemande le 28 octobre 1964. Repris dans HARENDE (Hannah), « Seule demeure la langue maternelle », dans *La tradition cachée, le juif comme paria*, Sylvie Courtine-Denamy (trad.), coll. « Détroits », Paris, Christian Bourgois éditeur, 1987, p. 221-256.

Lévinas, pour qui, pourtant, le russe, le lituanien, l'allemand et l'hébreu étaient des langues familières, du français comme langue d'enseignement et d'écriture philosophique. Si la situation de Derrida — dont le statut familial, déterminé par le sort des Juifs français sous le régime de Vichy, le coupait du judéo-espagnol, abandonné depuis longtemps (depuis l'accès des juifs d'Algérie au statut de citoyens français) sans l'arracher à un parler distinct de celui de la métropole (distinct, précise-t-il, du fait qu'il s'agit d'un « français de colonisé »), sans recours possible à un hébreu devenu quasiment incompréhensible —, est singulière, elle relève d'un universel concret et révélateur, non d'une exception remarquable ou insignifiante. Autrement dit, l'expérience coloniale n'est pas une simple variation empirique, vaguement dévoyée, du rapport général qu'entretient chacun avec sa langue propre, mais, comme le suggère à plusieurs reprises Derrida, une donnée indissociable du concept de « culture ». Un concept aux variations complexes, issues, toutefois, de la Rome qui sut coloniser en « donnant » la langue :

« Je ne peux pas, là encore, analyser de front cette politique de la langue et je ne voudrais pas me servir trop facilement du mot “colonialisme”. Toute culture est originairement coloniale. Ne comptons pas seulement sur l'étymologie pour le rappeler. Toute culture s'institue par l'imposition unilatérale de quelque “politique” de la langue. La maîtrise, on le sait, commence par le pouvoir de nommer, d'imposer et de légitimer les appellations. On sait ce qu'il en fut du français en France même, dans la France révolutionnaire autant ou plus que dans la France monarchique. Cette mise en demeure souveraine peut être ouverte, légale, armée ou bien rusée, dissimulée sous les alibis de l'humanisme “universel”, parfois de l'hospitalité la plus généreuse. Elle suit ou précède toujours la culture comme son ombre⁵⁹. »

C'est aussi dans la mesure où la « colonisation », associée à toute culture, n'est précédée d'aucune autochtonie linguistique, que la « déconstruction » hante cette ombre : l'incorporation d'une langue constitue alors le chemin, plus que la méthode, d'un processus de désapprentissage, de détachement dont l'intensité et l'endurance passent par la littérature, « la “littérature française” quand elle devient pour un adolescent l'exemple, sans doute, mais aussi le modèle impossible, l'infigurable langue de l'autre⁶⁰ ». Cette décolonisation de soi par désir de la langue de l'autre associe l'étude au désir de désapprendre. Pédagogiquement, il conviendrait, au moins dans un premier temps, que « l'enseignant », maître de son sujet, laisse, afin de « mettre le doigt sur l'élément déclencheur de la

59. DERRIDA (Jacques), *Le monolinguisme de l'autre...*, op. cit., p. 68.

60. *Ibid.*, « Prière d'insérer », p. 2.

compréhension », les élèves « qui viennent de comprendre » aider « leurs camarades à franchir le pas⁶¹ », c'est-à-dire à rompre les mécanismes psychiques et linguistiques antérieurs. Plus politiquement, et dans la perspective d'une culture de l'appartenance au monde, il faudrait régler ce pas sur l'altérité proche, comme dans telle référence au français du XVIII^e siècle chez Heinz Wismann, à l'allemand composant le yiddish et la littérature de cette langue chez Michèle Tauber, à la culture du « flair » comme contestation de la clôture des langues sur elles-mêmes chez Gilles Siouffi, etc.

Un tel rapport aux langues apprises, à la langue à partir de laquelle se développent tous les rapports aux langues, procède, avant toute réaction, fût-elle de l'ordre de la résistance, d'un désir que la citation de saint Augustin mise en exergue — *Nemo nisi per amicitiam cognoscitur* « personne, rien, n'est connaissable sans affinité première » — expose comme condition de la connaissance, de la conversion par le savoir : Claude Hagège revient à plusieurs reprises dans son entretien sur cet « amour des langues » qui ne se réduit pas à un titre et constitue, plus qu'un programme, une aventure et un désir des autres ou, pour proposer une expression qui n'aurait peut-être pas son plein accord, leur « dire ». Les langues ne sont pas des fétiches et ne peuvent être dissociées du « dire » qu'elles organisent et supposent, d'un « dire » qui, selon Lévinas, ne se réduit pas au « dit », au déroulement d'une logique interne à la langue, parce qu'il l'excède et constitue, par cet excès, la distance concrète de l'enseignement, de « l'école », laquelle n'est plus cette menace de clôture à l'égard d'un monde animé et grouillant de « langues vivantes », mais ouverture du « dire » sur l'infini :

« L'école, sans laquelle aucune pensée n'est explicite, conditionne la science. C'est là que s'affirme l'extériorité qui accomplit la liberté au lieu de la blesser : l'extériorité du Maître. L'explication d'une pensée ne peut se faire qu'à deux ; elle ne se borne pas à trouver ce que l'on possédait déjà. Mais le premier enseignement de l'enseignant, c'est sa présence d'enseignant à partir de laquelle vient la représentation⁶². »

L'inquiétude, perceptible dans la question qui structure ce numéro, dont le début de l'introduction évoque les malentendus antiscolastiques qu'elle pouvait engendrer, procède d'une culture de l'altération, du désir d'étude, désir de la connaissance de l'autre et de la langue de l'autre,

61. Voir *infra* COUGHLIN (Alan), « Déconstruire l'enseignement des langues pour apprendre l'autonomie », p. 269-284.

62. Lévinas (Emmanuel), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Livre de poche, coll. « Biblio Essais », 1971, p. 102.

d'une ouverture sans laquelle menace la fermeture du monde sur sa forme de non-monde, d'échanges sans altérité ni altérations désirables. Les contributions rassemblées ici répondent, souvent avec une gaîté savante, à cette inquiétude, en endurant la perte des langues et sollicitant l'oreille pour « la voix vivante [qui] en vient à se voiler⁶³ ».

63. Hölderlin (Friedrich), *Patmos*, dans la traduction citée par Jacques Derrida, *Le monolinguisme de l'autre...*, *op. cit.*, p. 99.