

**Heinz Wismann, Pour une vision humaniste de l'école,
Conférence lors de la Rencontre nationale École et cinéma de Strasbourg, 2007.**

Vous m'avez demandé de parler de ce qu'on pourrait appeler *une vision humaniste de l'école* et je me suis dit que le terme d'humaniste est tellement galvaudé, qu'il faut peut-être commencer par se souvenir d'où il vient, comment il a été conçu.

L'histoire du terme *humaniste* est particulièrement intéressante : au moment de la Renaissance italienne, lorsque de Byzance affluent les manuscrits des auteurs de l'antiquité, grecs pour l'essentiel, va se poser en Occident un problème d'interprétation majeur. Jusqu'ici, on ne disposait, avec le magistère de l'Église, que d'une clé dogmatique pour lire les Écritures. Or ces manuscrits qui venaient de Byzance (c'était la poussée des Turcs évidemment qui était à l'origine de tout cela) n'avaient pas de mode d'emploi. Leurs auteurs étaient humains et il n'y avait aucune institution qui permettait de savoir de quoi ces textes parlaient. C'est donc dans ce contexte qu'est apparue l'opposition entre la divinité de l'auteur (*divinitas*) et l'humanité de l'auteur (*humanitas*).

Les humanistes, c'est-à-dire ceux qui revendiquaient la possibilité de déchiffrer des textes, des œuvres ayant pour auteurs des êtres humains, entraient nécessairement en guerre avec une tradition ecclésiastique qui avait à sa disposition le sens des textes avant même qu'on ne les ait lus. Parce que c'est une tradition dogmatique qui fixait le sens et servait de sésame pour la compréhension de ces textes.

Or les textes qui avaient des auteurs humains nécessitaient une approche différente puisqu'il fallait, en l'absence d'une clé, se demander s'il y avait un critère permettant de donner à ces textes un sens assuré. Et ce qui avait été retenu à l'époque, c'était l'idée que l'auteur humain imitait l'auteur divin en voulant donner à son texte la plus grande cohérence possible. Donc le principe de lecture était un principe purement immanent de circulation des éléments du texte pour voir si le tout, tenait ensemble.

Opération qui fut appelée *herméneutique*, en référence au dieu grec Hermès - celui qui assure la circulation des marchandises.

Là il s'agissait de la circulation des images, des métaphores, des concepts, des expressions dans un texte. L'herméneutique, comme nouvelle discipline permettant de trouver l'unité du texte comme critère de la justesse de son interprétation. Et le tout attribué d'une certaine manière à un auteur "invisible" - puisqu'il s'agissait des "Anciens" et qu'on ne pouvait absolument pas s'appuyer sur une tradition continue.

L'herméneutique des humanistes – chose qu'il faut retenir d'entrée – a pour effet de valoriser le rapport entre un auteur et une œuvre, puisque l'auteur humain ne peut être découvert que dans son œuvre grâce à cette opération de rapporter l'unité de l'œuvre à l'unicité de son auteur. L'auteur est d'une certaine manière la garantie de ce qui fait que l'œuvre et l'homme tiennent ensemble. C'est dans cette perspective qu'apparaît pour la première fois la notion d'*individu*.

L'humaniste est quelqu'un qui découvre l'individu, à travers la relation d'une œuvre à son auteur.

Jusqu'ici le terme de *individuum*, traduction latine du grec *atomon*, avait une signification purement spatiale ; *individuum* ou *atomon* signifiant une étendue indivisible, "*qu'on ne peut pas sectionner*".

Avec cette nouvelle problématique d'un auteur capable de faire tenir ensemble tous les éléments qui font œuvre, ce n'est plus l'approche quantitative ou spatiale de la notion d'individu, mais une approche intensive, c'est-à-dire une approche qui faisait de l'individu le maître d'œuvre d'une potentialisation, d'un renforcement de sens. L'œuvre dans ce cas, vue non plus comme une chose étale qui additionnait dans un espace de séparation ses éléments, mais comme une sorte d'intensification progressive d'un sens.

L'herméneutique comme opération, consistait à repérer dans le texte tous ses chevauchements, ses renvois, avec l'idée que dans un texte qui fait œuvre, une chose dite au début peut parfaitement faire écho avec une autre dite à la fin. Car ce n'est pas la distance spatiale qui est intéressante, mais le fait que ces deux choses peuvent d'une certaine manière se renforcer mutuellement en vue de l'unité de sens.

C'est à partir de cette perception humaniste de l'œuvre et de son auteur que l'individu est devenue une instance d'intensification, ou de potentialisation.

Cela entraîna une conséquence qui peut paraître à première vue surprenante, à savoir que la langue véhiculaire de l'époque, le latin savant (le latin des docteurs), ne se prêtait pas à cette opération d'intensification, puisque c'était une langue complètement codée, pour une communication tournée vers un monde déjà balisé. Ce qui fait que l'intervention d'un auteur qui fait œuvre et donc qui individualise un sens paraissait tout à fait incompatible avec le fonctionnement de cette *lingua franca*.

La *lingua franca* ressemblait d'ailleurs, dans son mode de fonctionnement, à l'*anglais synthétique* qui circule maintenant autour du globe. Et au contraire d'une vraie langue de création comme l'anglais réel (l'anglais des anglais, l'anglais de culture) avec lequel on peut évidemment créer des œuvres, il est tout aussi difficile dans l'anglais des business men (ou "anglais de Singapour") de créer une œuvre que dans le latin de la fin du moyen âge. On pouvait raisonner, couper les cheveux en quatre - c'est ce qu'on faisait dans les disputes théologiques et autres - mais on ne pouvait pas, je dirais, donner quelque chose comme de la chair à cette langue. C'est pourquoi les premiers humanistes ont réfléchi à la différence qu'il y a entre *dire* - c'est-à-dire simplement aligner des mots - et *Vouloir dire*.

Pour la première fois apparaît cette question tout à fait intéressante : Quand je dis quelque chose, ce que je dis se réduit-il à ce que je désigne, ou est-ce que je peux ajouter à cette désignation (fonction dénotative), des connotations qui enrichissent métaphoriquement ce que je veux dire ?

Il est évident que lorsqu'on parle d'œuvre, quand on parle de création et de poésie, c'est nécessairement cet enrichissement, ce que j'ai appelé la potentialisation, qui fait le prix de l'affaire.

Et le premier à l'avoir explicitement présenté comme une tâche était Dante, en 1203 déjà. Dans un petit essai, Dante dit : « *il faut qu'on se souvienne que le latin* » (le latin, langue véhiculaire de l'époque) « *était autrefois une langue vivante dans laquelle des auteurs créaient des œuvres* ». Et ajoute « *Que pouvons-nous faire pour faire aussi bien qu'eux ? Il n'est pas possible de faire avec cette langue décharnée, cette langue devenue tout à fait instrumentale. Il faut avoir recours à une langue qui possède plus de chair, dans laquelle circule une espèce de vie* ».

Et donc, prenant le dialecte toscan, il l'a simplement grammaticalisé à l'aide du latin ce qui a donné la *Divine Comédie*. Et tout au long de ces trois siècles de la Haute Renaissance, ce geste se répète : on prend une langue vivante, pas encore apte à la création culturelle, mais

langue de communication immédiate, chargée d'affects et aussi donc de quelque chose de très palpable, on la grammaticalise à l'aide des langues anciennes, en général du latin et l'on fabrique une langue moderne, qui devient une langue de culture dans laquelle ses auteurs, les nouveaux auteurs, peuvent créer des œuvres.

Ainsi, autre moment tout à fait intéressant : quand Luther prenant son dialecte, le saxon (comme Dante le toscan), le grammaticalisa à l'aide du grec des Évangiles, en les traduisant, cela donna l'allemand. La langue a évolué depuis, mais l'allemand qu'on parle en Allemagne est né de cette traduction du grec en saxon. Avec à chaque fois la même opération : on prend une langue morte et on la greffe sur une langue vivante pour retrouver la plénitude de cette expressivité qui permet la potentialisation du sens. L'inscription dans une œuvre d'une intention d'auteur.

Je pourrais vous en raconter davantage sur le sujet, parce que c'est un processus absolument fascinant de voir qu'à partir du XIII^{ème} et jusqu'au XV^{ème} siècle vont se succéder ces opérations de revivification de la langue, avec comme but toujours poursuivi, de permettre à un auteur humain de faire œuvre et donc de réaliser ce que depuis cette époque on appelle l'individualité, quelque chose qui ne se laisse pas réduire à des généralisations.

Cette opposition, que j'ai décrite, entre une langue qui est la langue véhiculaire et dans laquelle l'individuel ne peut pas s'exprimer, ce qui nécessite le recours aux langues dialectales, plus vivantes mais qui, elles, ne parviennent pas à suffisamment de généralités, a donc nécessité de trouver une sorte de synthèse entre les deux. Cela donna ces langues rationnelles, parfaitement maîtrisées par des auteurs savants - et donc recourant surtout au Latin, et qui furent le modèle de ce qu'on appelle le rationalisme des Lumières.

Quand Descartes essaye de décrire comment la raison universelle doit se déployer, il prend automatiquement le modèle d'une langue qui, sans équivoques dit les choses, c'est-à-dire une langue opérante dans la dénotation par rapport au réel et il en écarte complètement l'autre versant, celui qui permet de créer des œuvres individuelles : la connotation métaphorique. C'est-à-dire ce petit plus que l'on peut introduire pour produire l'effet puissant de l'œuvre, quel que soit le moyen d'expression utilisé d'ailleurs - et l'on pense déjà au cinéma, évidemment.

Et bien, à peu près un siècle plus tard, le contradicteur de Descartes, Giambattista Vico, soutiendra que le langage n'est pas du tout ce que les cartésiens pensent, à savoir un moyen pour dire le réel sans qu'il y ait "un reste". Mais que le langage, ce sont des appréhensions fulgurantes d'une totalité vécue.

Ce qui nous donne en plus joli style :

« Lorsqu'un homme au bord de la mer, les pieds dans le sable chaud, les cheveux un peu décoiffés par la brise marine, voyant le soleil scintiller sur l'eau, sentant aussi le sel de la mer dans les narines, soudain s'écrie : Neptune ! »

Et bien, là où selon la vision cartésienne, Neptune serait un nom poétique donné à la mer - donc une personnification, procédé technique - selon Vico c'est le contraire, la mer est une abstraction qui a été progressivement tirée d'une perception globale immédiate poétique. Vous avez le choix entre ces deux visions.

À mon avis, c'est tout à fait fondamental, lorsqu'on réfléchit dans la perspective humaniste, sur ce qui mérite d'être privilégié. Je pense qu'il n'y a pas de doute, les humanistes privilégiaient l'auteur d'une œuvre qui potentialisait le moyen d'expression quel qu'il soit (pour cet exemple, le langage), et dans cette potentialisation on avait soudain à faire à un univers individuel. La thèse de Vico contre Descartes est que l'humanité saisit d'abord dans

un geste fulgurant de synthèse, une totalité de perceptions pour ensuite, par un travail d'abstraction, en tirer ce qui devient l'univers rationnellement désigné de Descartes et des hommes des Lumières se réclamant de lui.

Boileau qui était un cartésien dit dans son *Art poétique* que le beau n'est jamais que l'habit du vrai. Voilà l'idée cartésienne. Le vrai est la désignation univoque, parfaitement claire du réel, et donc le beau c'est un habillage, comme Neptune serait une personnification poétique de la mer. Ce qui est premier c'est la mer, c'est le réel, c'est le rapport univoque aux choses.

Or il y a une anecdote que j'adore : dans les salons, en ces temps où l'on n'avait pas la télévision, le soir on se lisait des poèmes et même des poèmes côtés de l'époque. Et dans le salon d'une comtesse à Paris, fut lu un poème héroïque, un peu dans le style homérique. On demanda à la fin à la comtesse de dire si c'était ce qu'elle attendait. Elle répondit «oui, c'est absolument beau, mais quel ennui !»

Si on pense l'œuvre au sens le plus large, comme simple habillage d'une vérité qu'on détiendrait avant, et bien cet habillage peut être ennuyeux puisque c'est finalement un ajout dont on peut se passer. C'est pour cette raison que paraissent dès le XVII^{ème} siècle des esthétiques de la rupture, du merveilleux, de ce qui finalement met en échec l'attente rationnelle.

Là encore, on a ce à quoi j'accorde de l'importance dès le début, à savoir qu'il y a là une mise en valeur de quelque chose d'inédit qui se crée, à partir de l'intervention d'un auteur humain, dans un élément d'expression qui se trouve de ce fait enrichi. Et c'est cette optique qui se met en place depuis la Renaissance et détermine une nouvelle théorie de l'éducation. La rationalité dénotative d'une langue est ce que j'appelle dans mon livre *L'avenir des langues*, la langue de service: langue véhiculaire rendant service, des services, une langue qui permet de désigner les choses, mais sans aucune possibilité d'évoquer une intention personnelle, langue neutre qui ne permet pas d'exprimer quelque chose qui ne soit pas déjà là et qu'on voudrait faire exister dans la communication. Et dans un univers où l'on valorise progressivement l'individualité créative de l'expression, puisqu'il va de soi que l'on a envie d'abandonner l'usage de service de la langue, il est devenu urgent de réformer l'éducation, afin que les jeunes générations soient désormais initiés à ce phénomène étrange qu'est l'apparition d'une nouveauté légitimée par sa cohérence, par son individualité et par son rapport explicite à un auteur qui est comme le modèle que doit imiter le jeune qu'il s'agit d'éduquer.

Et dans cette théorie de l'éducation d'individualités à venir, il s'agissait de faire aussi bien que l'auteur de l'œuvre dont on apprenait à maîtriser le fonctionnement. Dans cette perspective, l'auteur et son œuvre devinrent l'essentiel des programmes scolaires, et se dessina le nouveau concept de culture.

Auparavant, la culture était uniquement considérée comme tradition et comme autorité – il s'agissait de répéter ce que la tradition nous apportait – et donc être bien éduqué consistait à maîtriser ce qui avait toujours déjà été fait et dit. L'exemple très intéressant sur lequel je suis tombé, c'est une édition de Polybe. Polybe c'est cet historien grec des guerres que Pompée mène contre les Grecs pour annexer la Grèce. Cet historien grec a été étudié à la fin du Moyen âge (on peut repérer ça grâce à l'encre qui est utilisé dans les annotations) uniquement pour les formules qu'il faut apprendre quand on est un noble qui doit savoir se comporter dans telle ou telle situation. C'est-à-dire que c'était des paradigmes d'expression - Que doit dire un chef d'armée qui connaît la défaite - Que doit dire dans telle ou telle situation un homme à une

femme, etc. On apprenait uniquement cette espèce de règle d'expression qui imposait une pure répétition.

Et bien, avec la Renaissance apparaissent dans cette édition de Polybe des choses qui sont très étranges, parce que les élèves qui faisaient ces annotations, se demandaient par exemple si l'auteur disait la vérité ou pas. Ils se demandaient si Polybe était payé par les Romains pour lesquels il écrivait cette histoire, ils se demandait si Polybe travestissait la vérité historique en donnant à tel auteur d'exploit tel caractère et ils commençaient à chercher la contradiction pour mettre en échec cette espèce d'autorité qu'était Polybe.

Et à travers ces efforts, se dessine l'herméneutique qui insiste sur la nécessaire cohérence du discours. Dès lors Polybe fut travaillé en profondeur par ses nouveaux lecteurs pour, non pas dégager des expressions toutes faites dont on pouvait se servir dans les situations de la vie, mais pour découvrir un auteur, pour avoir la certitude d'avoir affaire à une œuvre.

Et bien, cette nouvelle problématique, évidemment connue même si on n'en parle pas très souvent, est celle qui apparaît le plus clairement à travers les discussions déclenchées par Rousseau, notamment en France et en Allemagne. Rousseau qui, arrivant à Paris (réformé venant de Genève avec évidemment à l'égard de l'univers de la Contre-

Réforme un certain nombre de réserves) déclara «*hic barbarus sum*» (ici je suis un barbare), voulant dire par là qu'au lieu de se conformer à des codes qui sont des codes de comportements, il arrivait avec la volonté de "faire œuvre", c'est-à-dire d'exprimer ce qu'il avait apporté avec lui. Une exigence inscrite dans ses fameux romans *L'Emile* et *La Nouvelle Éloïse* où il ne s'agit pas du tout de dresser les jeunes gens pour qu'ils apprennent à se comporter selon des règles (lesquelles viennent du passé), mais où il s'agit de leur permettre de vivre des expériences qui peu à peu les intègrent dans une démarche qui va devenir celle d'un individu qui se forme.

Dans cette optique, et ça me paraît parfaitement clair, se heurtent nécessairement deux conceptions de l'éducation, le conformisme, et l'idée de Rousseau avec sa théorie du bon sauvage, qui soutenait que la culture était essentiellement dénaturation.

La nouvelle éducation, la nouvelle culture était donc une culture qui privilégie non pas la répétition d'éléments traditionnels, mais qui privilégiait la rencontre avec l'inédit. C'est là le point essentiel, un vrai renversement car, à cette même époque où apparaît l'idée de progrès, où avec la découverte de l'Amérique on a soudain l'impression que le monde connu va connaître une extension illimitée et toute une ambiance de changement, soudainement, on ne se contente plus d'exceller dans la répétition de ce qui a été transmis et dont l'autorité résidait précisément dans l'ancienneté des modèles, mais l'on va valoriser l'éruption inattendue d'une individualité expressive et sa capacité, dans la perspective humaniste, de construire de la cohérence et à travers elle, saisir son auteur et s'identifier à lui.

L'Émile, d'après Rousseau, c'est l'idée humaniste de l'éducation : permettre à des êtres qui ne sont pas encore très formés de fabriquer, de produire leur propre individualité. Dès lors, ce qu'on leur propose à l'école comme modèles d'individuation sont les œuvres. Il y a une œuvre et derrière l'œuvre se profile un auteur. Ce que j'ai à faire est de produire, dans les limites de mes capacités, le même effet d'individuation que celui que j'observe dans l'œuvre en reconstruisant son unité par rapport à son auteur.

Rousseau avait en vue la culture de type ancien, c'est à dire la culture de dressage, de répétition, une culture où se transmettent les codes à respecter. Sa réponse : il faut faire appel à la vitalité du barbare, à la vitalité du bon sauvage, qui lui au moins, en cassant toutes ces

conventions, va produire l'individualité qui seule a un prix. Simplement, ce que Rousseau préconise est extrémiste, c'est-à-dire, si vous le relisez dans cette perspective, il prône un mépris total de la convention, de ce qui est exigé lorsqu'on veut être conforme aux attentes des autres, c'est-à-dire la sociabilité, tout ce qui se fait parce que si on ne le faisait pas et bien il y aurait des grains de sables dans nos relations aux autres.

Rousseau avait en horreur ce conformisme dont on a besoin pour vivre en société. Il poussa d'ailleurs très loin le bouchon au point de se brouiller avec l'homme qui l'a accueilli en France, Mirabeau l'ancien, comte Riqueti (le père du fameux Mirabeau de la Révolution) et le comte Riqueti écrivit en 1768 un petit ouvrage intitulé *L'ami des femmes*, avec le sous-titre *Traité de la civilisation* - le terme de civilisation étant jusque-là un terme juridique ("la civilisation d'un procès") désignant la transformation d'un procès pénal en procès civil.

Or c'est alors que Mirabeau l'ancien utilise le terme de "civilisation" comme devant faire concurrence au terme de "culture" - lequel devient le terme qu'on utilise pour cet espèce d'auto-déploiement de l'individualité, ce que Rousseau prônait. Et la civilisation devient l'autre concept avec lequel on privilégiait le façonnage, si j'ose dire, des jeunes générations qui devaient rentrer dans le moule.

Il y a un dictionnaire des jésuites de 1772 qui s'appelle le Trévoux, où apparaît pour la première fois le terme de civilisation dans un dictionnaire et la définition est : "refoulement de notre nature barbare". Allusion directe à Rousseau, évidemment. Rousseau répondant toujours : "C'est du dressage".

Nous avons eu du coup, dans cette modernité qui a découvert le sujet auteur d'une œuvre qu'est un individu, deux versants du projet éducatif : un versant qui fait appel à la créativité intrinsèque du bon sauvage, ça veut dire de l'être jeune qui a encore toute la puissance, toute la vitalité et doit se déployer dans son existence et de l'autre côté les exigences de la société, c'est-à-dire la bienséance, comme le dit Mirabeau l'ancien. La bienséance, s'appelle l'ami des femmes parce que selon Mirabeau l'ancien c'est dans les salons où les femmes sont les arbitres des élégances que ce type de socialisation avait lieu. La France était le pays des salons, alors quand l'homme par exemple élevait trop la voix les femmes savaient les rappeler à l'ordre, quand ils se vantaient trop les femmes détournaient les yeux...Les femmes dans une sorte de passivité active étaient considérées comme les gardiennes de cette convention appelée bienséance.

Je ne résiste pas au plaisir de vous raconter à ce propos une anecdote personnelle : il y a quelques années j'étais invité par une association féminine belge, qui s'appelle *Connaissance et Vie* créée en 1968 par les femmes des acteurs politiques de l'époque qui trouvaient qu'elles n'étaient pas mises au courant de ce qui se passait. Donc elles ont mis en place une association maintenant tentaculaire et qui du Nord de la France jusqu'à Neuilly a des groupes. Ces femmes se réunissent excluant les hommes de leur réunion. Un jour invité à Bruxelles à leur grand rassemblement annuel (au moins 600 femmes à Berlemont et j'étais le seul homme), j'ai demandé à la Présidente, la fille du Ministre Armel : *Madame Armel, dites-moi, pourquoi il n'y a pas d'hommes ici ?* Et elle a eu cette réponse absolument étonnante : *Ce n'est pas qu'on ne les aime pas, c'est leurs organes qui nous indisposent.* Et là vous pouvez commencer à fantasmer sur le sens de cette phrase, mais elle pensait évidemment à la voix masculine qui couvre par trop souvent les voix féminines dans les débats.

Mais le problème est un problème de civilisation, c'est-à-dire la transformation d'êtres bruts en quelque chose de civilisé susceptible de respecter la décence, la bienséance, de pratiquer la

retenue. Or cette initiation à la retenue nécessaire au fonctionnement de la société, qui est un des objectifs de l'éducation est en contradiction avec l'autre objectif qui, depuis la Renaissance, porte le nom d'humaniste.

D'ailleurs là où l'on dit en français "*faire ses humanités*", en allemand on utilisait le comparatif du latin : *humaniora*. *Humaniora*, comparatif oppositif pour dire ce sont "des choses humaines" par opposition aux "choses divines". Allusion à cette origine de l'humanisme opposant l'*humanitas* à la *divinitas* des Écritures saintes. Et dans nos systèmes d'éducatons européens, même si les accentuations changent d'un pays à l'autre, nous avons tous affaire au difficile équilibre entre ces deux orientations, disons nécessaires, de toute éducation. Préparer les jeunes générations à s'accommoder d'un certain nombre de contraintes sociales (ce que Mirabeau l'ancien appelait les lois de la bienséance, savoir se comporter de manière à ce qu'il n'y ait pas trop de heurts dans la société), la politesse est peut-être l'élément principal requis ici.

Mirabeau l'ancien fait d'ailleurs tout un jeu de mots autour du verbe polir. Le jeune est d'abord comme une espèce de cailloux un peu rugueux, qu'il faut polir et ça donne la politesse - d'où l'idée d'une société "policée" - société pratiquant les bonnes manières. La société policée était donc une société dans laquelle il n'y avait aucune originalité, une société où tout le monde fait à peu près pareil, but visé par l'éducation.

Or je ne pense pas que l'éducation puisse entièrement renoncer à cette espèce d'adaptation à réussir pour que les jeunes générations ne deviennent pas carrément barbares.

Mais en même temps, autre exigence, très difficile à concilier avec la première, il faut absolument que, dans l'esprit humaniste, les jeunes deviennent des individus à part entière, ce qui suppose que sur le plan de l'expressivité ils puissent s'identifier à des auteurs d'œuvres. Cela serait dans la logique de ce que j'essaie de vous décrire et puis à l'école il faut leur montrer ce que c'est que le rapport d'un auteur à son œuvre, car c'est dans ce rapport qu'apparaît l'idéal de cette culture pédagogique qu'est la formation des individus.

Le même professeur peut être appelé à faire les deux, parfois il y a partage de fonctions dans les établissements. Il y a toute une réflexion à mon sens à mener sur la meilleure harmonisation de ces deux temps de l'éducation. Et ces deux temps de l'éducation, vous l'aurez compris, nous les avons hérités de la rupture humaniste avec une certaine pratique dogmatique de la tradition.

Cela nous impose, me semble-t-il, puisque le langage est le paradigme de toutes les formes d'expressions, de réfléchir à un concept élargi du langage. À savoir que le langage n'est pas seulement le langage verbal, il est aussi le langage corporel, aussi ce que l'on fait de ses mains pour transformer des objets afin de suggérer quelque chose à travers cette transformation, etc. Cela peut être la peinture, pour s'élargir ensuite à toute sorte d'inscription de soi dans la réalité phénoménale qui nous entoure, afin de communiquer quelque chose qu'on ne peut désigner autrement que comme auteur de mes actes.

Donc un lien de causalité qui suggère qu'en tant qu'auteur de ces manifestations, je suis un individu et je vous prie à travers ces manifestations de m'identifier en tant que tel, de me respecter en tant que tel et peut-être de bénéficier de moi puisque je vous apporte, sur le mode individuel, quelque chose que peut-être vous ne connaissez pas.

D'où cette idée d'une innovation perpétuelle dans la communication sociale.

Alors un concept élargi de langue doit nécessairement distinguer entre la fonction purement informative de l'expression : la langue (au sens large du terme) peut uniquement servir à se référer à une réalité, l'évoquer. Lorsque cela a lieu, évidemment, l'individualité de celui qui parle, son "vouloir dire", n'entre pas du tout en ligne de compte.

Une anecdote qui me poursuit depuis longtemps, Jacques Delors alors Président de la Commission européenne, avait créé une cellule de prospective (disparue depuis), parce qu'il avait observé que les gens qui discutaient pour se mettre d'accord sur les quotas laitiers ou que sais-je, n'arrivaient pas à réellement s'estimer. Ils avaient la capacité de produire des compromis, compromis référencés puisqu'il s'agissait de quantités de lait, de quantité de beurre - on savait donc de quoi on parlait, mais comme nous disait Delors, dans l'euphorie du petit matin, après une négociation réussie, quand tout le monde s'imagine qu'on est maintenant amis, et bien dès qu'on prends le petit café au buffet, les gens du Nord le veulent grand avec beaucoup de lait, les gens du Sud petit noir tassé, avec les connotations qui les accompagnent - pour l'italien, noir et fort, signe de virilité, en regardant le café long du danois, ou de l'allemand en se disant "*Mais c'est une fillette !*"

Cela tient souvent à des toutes petites choses expressives. Delors voulut absolument thématiser ce déficit de communication dans notre Europe. Étant un homme religieux, il pensa que c'était le rôle des églises, que les valeurs religieuses devaient cimenter l'Europe. Échec lamentable. La cellule de prospective a disparu, mais le problème est toujours là, puisqu'à Bruxelles, la difficulté majeure étant d'admettre que les individus s'articulent puisqu'on leur impose un régime de discours, même dans leur langue maternelle qui s'aligne sur la simple nécessité d'informer. Le modèle linguistique en est le télégraphe : il y a un émetteur, il y a un code et il y a un récepteur. Dans cette triade, il n'y a aucune place pour qu'un individu apparaisse, il n'y a d'ailleurs aucune place pour qu'une nouveauté se manifeste, il n'y a aucune création possible.

Cela constitue l'un des déficits majeurs de la communication en Europe, parce que si vous prenez un Estonien qui veut dire ce qu'il a sur le cœur, on lui permet lorsqu'il prend la parole en estonien, mais il sait que cela sera traduit dans l'anglais de synthèse, et ensuite, en traduction relais, retraduit dans les autres langues officielles : l'allemand, l'italien, l'espagnol, etc. Or la traduction relais fonctionne comme un philtre mental, notre estonien va donc aligner son discours sur les ressources réduites de cette langue de service, de cette langue de pure information et ne dira finalement pas ce qu'il aura envie de dire. Et après avoir parlé il sera frustré et cette frustration va exploser dans telle ou telle situation de conflit.

On est en train de réfléchir à Bruxelles sur ce phénomène qui est un phénomène qui prend de l'ampleur. La mauvaise humeur des Polonais à un certain moment était largement due au fait qu'ils avaient l'impression qu'on ne les entendait pas. Or la Pologne était un pays tellement partagé et dépecé, qui n'a toujours survécu que grâce à l'Église et grâce au peuple polonais. Pour eux la langue est une chose inséparable de leur identité, ils ne peuvent pas s'accommoder de cette langue de pure information. En fait, la communication devrait être terminologiquement opposée à l'information et non pas, comme on le fait de nos jours, assimilée à la publicité. Ce qu'on appelle la COM n'est justement pas la communication. La COM est de l'information manipulée, si vous voulez, rhétoriquement adroite, mais ce n'est pas la communication. Il faut réserver le terme de communication à ce qui se passe entre des individus qui articulent leur singularité dans des manifestations langagières au sens large.

À partir de là, on peut distinguer, dans ce registre que balise déjà l'opposition entre culture et civilisation, entre le dire et le vouloir dire, un effet émancipateur, un effet que j'appelle adaptateur.

Lorsque vous êtes dans le fonctionnement purement informatif du langage, par les gestes comme avec les mots, vous êtes déjà en train de vous adapter à un certain nombre de codes sociaux, parce que sinon on n'arrive pas à comprendre de quoi il s'agit. Ce qui interdit l'émancipation du sujet, parce que l'émancipation du sujet ne peut avoir lieu que si le sujet a

conscience de ne pas simplement imiter ce que d'autres font, de ne pas être un perroquet en parlant ou de ne pas accomplir exactement les mêmes gestes que le voisin. Ce besoin de singularisation individuelle est la condition même de l'émancipation.

Et ce qui dans ce paysage que je dessine est posé, est que ces deux orientations sont également nécessaires à toute éducation : d'un côté, l'adaptation et de l'autre côté, l'émancipation des individus.

Or le discours ambiant, en France en particulier, mais c'est vrai aussi pour les pays voisins, mais ici cela a pris un tour particulièrement préoccupant, c'est de privilégier, en utilisant ce mot ambigu de "formation", l'adaptation à des contraintes qui ne sont pas de nos jours exclusivement sociales, mais qui sont économiques. Et là où il y avait dans *L'ami des femmes* un salon de comtesses qui réglait la bienséance, c'est maintenant le marché.

Mais si l'univers de l'éducation ne met uniquement en œuvre, comme instrument de formation, des instruments d'adaptation, on perd totalement de vue la nécessité d'émanciper les individus, de leur permettre d'exister en tant qu'individus.

Il me semble que le mot français de "formation" comporte cette espèce d'ambivalence, puisque former peut être lu comme "formater". On formate les gens, ce que Rousseau avait toujours dénoncé : on les dresse, on leur donne une forme. Je pense que c'est quand même très enraciné dans la tradition française.

Ainsi on taille ici les arbres, ce qui pour l'allemand que je suis - et ça fait un moment que je vis en France - reste le scandale absolu ! Un allemand qui travers la frontière et qui voit le premier village avec ses moignons tristes, pense "Voilà ce qu'est *refouler la nature barbare*". C'est à dire, comme les jésuites l'ont voulu, réduire la poussée naturelle.

La France c'est un paysage civilisé ; c'est très curieux, en France il existe très peu de forêts, il y a plein de bois. Les bois ce sont des choses qu'on gère, qu'on coupe tous les 25 ans, c'est entièrement maîtrisé. La forêt c'est une chose sauvage, qu'on laisse pousser pendant des siècles. Il y a là un conflit d'accentuation, d'un côté on mise sur la force barbare de la nature et de l'autre côté on mise davantage sur ces mises en conformités qui s'expriment non seulement dans les stratégies éducatives, mais aussi dans l'aménagement du paysage.

Il y aurait beaucoup de choses à dire là-dessus, ce que je suggère simplement c'est qu'on prenne conscience que dans tout projet éducatif on doit trouver un moyen de réconcilier ces deux exigences : l'exigence d'adaptation et l'exigence d'émancipation. L'exigence d'émancipation est proprement humaniste, c'est-à-dire qu'elle met en œuvre l'hypothèse d'un auteur et d'une œuvre et choisit les auteurs et les œuvres comme modèles dans l'éducation, des modèles auxquels les jeunes qui se cultivent doivent se conformer.

C'est la raison pour laquelle on relit les grands poètes. Et moi je pense que montrer des films aux jeunes élèves - des films qui font œuvre et non des trucs purement commerciaux - est tout à fait fondamental pour développer ce phénomène humaniste d'identification avec la cohérence d'une œuvre, avec l'idée que cette œuvre a un auteur et que cet auteur est dans le geste de création qui est le sien. Quelque chose comme un modèle, un modèle pour une émancipation à réaliser, chacun allant selon ses moyens, jusqu'où il peut aller.

Mais si l'offre éducative ne comporte pas cette possibilité de s'engouffrer dans une perspective d'émancipation créatrice, et n'est proposée qu'en terme d'adaptation, l'éducation est ratée.

Peut être encore un mot, si vous le permettez, sur ce qui est inévitablement exigé lorsqu'on veut ouvrir cette perspective de créativité, d'émancipation individuelle en proposant des

modèles artistiques réussis : il est impossible, me semble-t-il, d'avoir une capacité d'accueil pour une œuvre vraiment originale, si on n'a pas déjà reçu un certain nombre d'indices de ce qu'il s'agit d'appréhender, une sorte d'imprégnation préalable.

Or, cette imprégnation préalable ne peut pas être purement intellectuelle, si c'est simplement des connaissances, l'effet produit, espéré, ou que doit produire l'œuvre se dissout dans les catégorisations intellectuelles et alors là c'est la mort de la chose. Mais en même temps, ce qui donne lieu au ministère à des débats passionnés, il est vain de croire qu'il y ait un accès à la créativité ex nihilo, c'est-à-dire sans une culture qui est déjà là pour prédisposer à l'accueil d'une œuvre.

Alors en quoi consiste cette imprégnation, cette préparation ? Je pense que là il est indispensable que les élèves soient incités à produire des petites œuvres eux-mêmes.

Il faut les produire dans la langue ; on peut les produire autrement, mais déjà dans la langue, puisqu'il faut tout le temps travailler dans la langue quand on est à l'école. C'est énorme de leur permettre d'inscrire quelque chose dans la langue qui ne se réduise pas à la simple répétition d'une évidence ou à l'imitation simiesque de ce que font les autres - ce que j'appelle les perroquets, les petits singes qui parlent tous pareils.

Les faire découvrir par eux-mêmes que dans l'expression, surtout langagière, ils sont capables de découvrir cette originalité qui s'inscrit et qui est la leur. Et du coup, déjà avec les toutes petites choses qu'ils font, ils sont prédisposés à reconnaître, comme une espèce de révélation, la puissance d'une création dans laquelle un auteur maîtrise son œuvre, la propose dans sa cohérence.

Cette initiation préalable n'est pas un geste par lequel on déflore la surprise de ce qui va être présenté comme œuvre qui doit produire un effet, y compris un effet de surprise. Il ne s'agit pas de dire, *vous allez voir une chose et on va vous expliquer de quoi on retourne* - là on désamorcerait déjà ce qui doit être l'impact, l'expérience. En revanche me semble-t-il, il doit être possible de faire travailler les élèves de façon à ce qu'ils découvrent, dans leurs propres pratiques, les prémisses de ce qu'ils vont ensuite découvrir "en grand".

Cela suppose, et c'est pour ça que j'en parle, que les maîtres, dans leur part du travail, sortent de l'immédiateté d'un univers de pure information. Je parlais du langage de l'information opposé au langage de l'émancipation, mais ça va encore plus loin ; il faut que le langage qu'on autorise, qu'on favorise, qu'on stimule ne soit pas pour autant dépourvu de profondeurs historiques. Parce qu'un individu, lorsqu'il veut s'articuler, s'il n'a à sa disposition que la langue un peu plane de la communication telle qu'elle se déroule dans une classe d'âge, ne va jamais pouvoir s'en sortir réellement.

Le propre des idiolectes des banlieues qui sont à l'origine de ces cloisonnements identitaires ou communautaires et qui sont générateurs de violence, repose sur la difficulté de s'arracher à cette communauté de reconnaissance, qui roule sur la répétition des mêmes expressions, et où les leaders inventent des nouvelles expressions qui sont ensuite reprises etc.

Mais la difficulté de s'émanciper, la difficulté d'éprouver déjà par avance ce que je vais ensuite découvrir dans les grands œuvres d'art, suppose que j'aie à ma disposition quelque chose comme une sédimentation de ressources sémantiques. Il faut qu'on puisse s'appuyer sur quelque chose qui n'est pas simplement présent.

L'école très souvent fait défaut sur ce point, parce qu'on lui impose des tâches qui la détournent de sa véritable tâche qui devrait être celle-ci. Elle forme beaucoup trop sur beaucoup trop de choses. A l'école les programmes sont démentiels. Mon fils collégien a Technologie où il apprend la terminologie des perceuses. Il a appris par cœur toutes les pièces qui composent une perceuse - j'aurais préféré qu'il lise une page de Balzac, rien que pour

reconnaître que le français a une dimension sémantique où il y a des richesses dont il pourrait s'emparer pour me dire par exemple que j'ai tort, pour me dire *moi je ne pense pas comme toi !* Mais il a besoin d'outils pour ça, sinon il ne pourra jamais le dire.

Or, cette imprégnation préalable par les ressources sémantiques déposées dans le langage, doit être une des stratégies de l'école, qui doit préparer à l'accueil des œuvres et à rendre possible cette expérience primordiale qui fait éclore les individus, qui nourrit leurs ambitions, qui leur prouve que cette ambition n'est pas vaine et que l'adaptation n'est pas la seule issue. On nous dit sans cesse "formation", "formation", et j'entends tout le temps "adaptation" - adaptation à des nouvelles exigences qui ne sont pas humanistes.

Débat avec la salle

Question : *Vous avez parlé avec l'exemple de la traduction entre européens, de la frustration que l'on ressent à ne pas être entendu ?*

H.W. : Lorsque l'expression que je suis condamné à produire, passe par les fourches caudines d'une langue de pure dénotation, c'est-à-dire d'une langue de synthèse, instrumentale, alors aucune créativité, aucune capacité de dire par exemple ce qu'on a sur le cœur, les connotations que sont l'angoisse, l'espérance, que sais-je, tout ce qui accompagne notre discours, disparaît. Et la frustration que cela engendre produit ensuite des explosions tout à fait irrationnelles.

Je crois que ça c'est une chose qu'il faudrait dès l'école rendre sensible, que les enfants apprennent qu'il y a là un enjeu majeur : que le "vouloir dire" ne se laisse pas réduire au "dire". Et qu'il y a un vouloir dire dans certains textes que l'on ne peut pas analyser avec le modèle linguistique du télégraphe (émetteur, code, récepteur), qui n'est pas suffisant.

La vision humaniste est à mon sens la *humanitas* d'un auteur qui fait une œuvre. Et dans l'œuvre un vouloir dire inédit se déploie et doit être perçu.

Les œuvres à l'école ont cette fonction d'initiation à la dimension humaniste qui est finalement la dimension de notre émancipation. Et à partir du début du XVI^{ème} siècle, à travers la Réforme protestante ça devenait même une histoire de salut. La "*Juste Foi*", était défini comme une expressivité intérieure suffisamment authentique pour que Dieu sauve cet individu. Et l'idée de Luther était que par exemple il ne suffit pas de faire des œuvres - c'est-à-dire faire comme les autres (généflexion, telle ou telle observance, tel ou tel rituel) parce que Dieu ne veut pas sauver des groupes, il veut sauver des individus. En fait c'est une adaptation de la religion chrétienne à l'idéal humaniste ; c'est pour ça que la thèse centrale de Luther était que l'écriture est son propre interprète: *Scriptura sui ipsius interpretis*.

C'est le principe herméneutique contre l'idée qu'il y a autorité, un magistère, un dogme, une tradition qui fixe par avance la compréhension du texte. Tout se joue autour de ce début, à savoir la confrontation avec un ensemble de textes venus de Byzance qu'on ne peut pas comprendre parce qu'il n'y a pas de clé ; il faut donc se doter d'un moyen et ce moyen, l'herméneutique, fait découvrir que cette œuvre a une cohérence dont est responsable un auteur, lequel auteur est un être humain. Et à partir de là on a tout le programme humaniste.

Question : *Sur cette idée d'information et de communication, j'ai un peu le sentiment qu'on vit dans une société où l'objectivité se pose en reine, où tout le monde se réclame de la réalité; c'est toujours ça le plus important et l'on a l'impression que l'énoncé scientifique est la vérité par excellence et que les discours ne doivent jamais avoir la moindre contradiction. La non-contradiction est le critère simplificateur de la vérité dans notre société actuelle. On voit que les journalistes aussi se réclament de l'objectivité alors qu'on sait très bien que c'est*

faux. Que pensez-vous de ce discours, n'est-ce pas justement pire de pas assumer cette subjectivité-là ?

H.W. : C'est tout à fait ce que je pense et vous l'avez parfaitement dit. Il y a dans le monde dans lequel nous vivons un privilège accordé à ce que j'appelle la fonction dénotative. "Dénotative" veut simplement dire que le langage est indexé sur la fiction d'une réalité qui lui préexiste.

Bien sûr il y a des réalités qui préexistent et on ne pourrait pas s'orienter dans la vie courante si on n'avait pas un certain nombre de certitudes qu'on peut aussi exprimer, désigner par des mots. Mais simplement, c'est extraordinairement réducteur par rapport à la vie. Car la vraie vie ce n'est pas seulement s'orienter dans un contexte de monde commun où tout le monde se heurte peut-être aux mêmes objets. La vie se déploie aussi comme vie intérieure, comme toute sorte de chose qui cherche à s'exprimer. Dans la communication tout cela doit être pris en charge parce que sinon les êtres humains sont d'une certaine manière ravalés au niveau d'exécutants de quelque chose qui n'a rien à voir avec eux-mêmes. Cette espèce d'exigence d'être soi est sacrifiée au bénéfice de ce que les linguistes appellent maintenant la fiction du monde commun.

Naturellement il y a un monde commun, sinon on ne pourrait même pas prendre le train à l'heure comme je souhaite le faire tout à l'heure, mais le monde commun n'est qu'une infime partie de ce qui pour nous fait monde, car ce qui pour nous fait monde, c'est aussi ce qu'on rêve, ce qu'on espère et qui n'est pas encore, des choses pour lesquelles nous avons des moyens d'expression et que nous souhaitons communiquer.

Car justement lorsque ces choses ne sont pas déjà objectivement là, la communication est le moyen privilégié pour les faire être, puisque c'est dans la reconnaissance de la portée, du sens, de la validité de ce qu'un sujet dit, et non dans la connaissance d'un objet, que ce sujet trouve un début de certitude qui dépasse la référence au réel. Je distingue toujours sur ces deux versants de l'éducation, la connaissance de la reconnaissance.

La reconnaissance a même une dimension éthique, c'est-à-dire, je reconnais un être comme étant l'auteur singulier de ce qu'il me communique et ça ne se réduit pas au fait que je connais ce dont il parle.

Par exemple, j'ai des étudiants chinois (qui sont en France depuis de très longues années, certains ont fait leur thèse, ils parlent très bien français) qui me disent régulièrement -*On saisit de quoi vous parlez, mais on ne comprend pas toujours ce que vous voulez dire*. Qu'est-ce qui fait que ce que je veux dire leur paraît plus difficile d'accès que la simple référence à des choses ? Cela tient au fait que pour les chinois, l'analogie, c'est-à-dire l'opération mentale qui permet de fabriquer des métaphores, opérateur central de notre inventivité langagière et autre (nous roulons littéralement sur ce principe que je peux par analogie mettre en relation des choses complètement séparées, différentes, se trouvant à des grandes distances l'une de l'autre) est pratiquement inexistante et qu'ils ont à la place une autre opération tout à fait complexe à saisir pour nous : la métonymie. Ils passent par la contiguïté d'une chose à l'autre, il n'y a aucun saut, aucune extrapolation. Comme le saut des pièces au jeu d'échecs : le cheval saute, la tour saute, la dame fait encore plus de trucs à distance. Ou vous prenez le jeu de *Go* où l'on pousse un jeton d'une case à l'autre; quand vous ne pouvez pas sauter, vous encerclez, donc une stratégie mentale tout à fait autre.

Une des tâches réflexive que nous avons, est de nous demander au moyen de quoi nous produisons du nouveau, quel est le ressort qui permet de fabriquer des choses qui nous frappent par leur pertinence et que, ne pouvant les connaître si elles sont tout à fait nouvelles, nous les reconnaissons. Et au fond c'est ça qui se passe dans les œuvres auxquelles il faut s'initier, c'est-à-dire que les œuvres nous proposent, grâce à une mise en œuvre réglée d'un certain nombre de principes de construction, la reconnaissance de ce qu'on connaît pas.

Aristote dans sa *Poétique* au paragraphe 21 dit : la métaphore par analogie produit un effet

de reconnaissance.

Il en donne un exemple magnifique : quand on parle du bouclier de Dionysos, qu'est-ce que le bouclier de Dionysos ? C'est la coupe dans laquelle ce dieu du vin boit. On l'appelle le bouclier de Dionysos parce que ça a la forme du bouclier, mais surtout ce dieu efféminé se sert de l'ivresse comme le dieu de la guerre Ares se sert de son arme. Le vin c'est l'arme du dieu efféminé. C'est tout un raisonnement, comment peut-on dire ça de manière plus condensée, plus frappante qu'en forgeant cette métaphore ? Le bouclier de Dionysos, cette espèce de raccourci qui se produit par analogie.

Or les œuvres qu'il s'agit d'assimiler, de reconnaître, fonctionnent avec un nombre considérable de ces analogies métaphoriques où chaque fois se produit ce que j'ai appelé la potentialisation du sens, c'est-à-dire, il y a plus que la chose.

Prenez un film avec un cheval. Si c'est un bon film, le cheval est plus que le cheval et puis dans votre tête se produisent des effets de reconnaissance qui ne sont absolument pas des effets de connaissance d'un objet. Ce sont des dimensions de sens qui sont inférées par l'analogie.

Je crois que c'est cette dimension, qu'il faut à tout prix favoriser dans l'éducation, parce que sinon on est *in fine* adaptés, on devient des fonctionnaires, au sens étymologique du terme (car loin de moi l'envie de dénigrer les fonctionnaires d'État, j'en suis un !) c'est-à-dire de simples personnes appelées à fonctionner selon les lois d'un environnement - notamment le marché - qui ne nous laisse aucune chance de nous émanciper et de communiquer entre nous en tant qu'individus sujets.