



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Attention : la littérature s'intéresse à l'enseignement de la langue : *La Grammaire est une chanson douce* d'E. Orsenna ; *Entre les murs* de F. Begaudeau

Jean-François Massol, professeur,
Université Stendhal, Grenoble, France.

Dans le cadre de la problématique retenue pour ces Rencontres, j'ai voulu inscrire un regard sur l'enseignement de la langue un peu différent de celui qui sera majoritaire. Au lieu de m'intéresser directement à des approches pleinement didactiques, j'ai choisi de proposer un détour à partir de la littérature elle-même. Les deux textes contemporains auxquels je me suis intéressé évoquent, de fait, l'enseignement de la langue française. Ces deux textes ne sont pas anodins.

Prix R. Nimier en 1978, Goncourt plus tard, académicien français depuis 1999, Erik Orsenna publie en 2001 *La Grammaire est une chanson douce*, un conte à succès qui sera suivi de quatre autres ouvrages et accompagné d'un site internet.

Un peu plus récent mais tout aussi reconnu dans le champ littéraire est cet *Entre les murs* qu'un jeune professeur de Lettres déjà romancier a publié en 2006. L'ouvrage reçoit le [premier Prix France Culture-Télérama](#), est adapté au cinéma par L. Cantet pour un film Palme d'or au festival de Cannes en 2008. Ayant eu du succès de manière différente, ces deux récits sont intéressants pour évoquer le climat idéologique dans lequel baignent les questions pleinement didactiques que nous nous posons. Ils me paraissent surtout présenter un rapport très particulier entre langue et littérature et, de ce fait, poser d'intéressantes questions à ce sujet.

Mon propos consistera à présenter, comparer et mettre en perspective ces deux récits littéraires qui donnent une figuration de l'enseignement de la langue française.

QUEL ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DANS LES DEUX TEXTES ?

La Grammaire est une chanson douce est le récit d'une perte et d'une reconquête. La narratrice qui répond au prénom de Jeanne est très fortement secouée, avec son frère, par une tempête qui fait couler le paquebot sur lequel les deux enfants partaient rejoindre un de leurs parents. Echouée avec son frère sur une île accueillante, Jeanne est devenue muette tout comme Thomas.

La plus grande partie de ce conte est constituée par le récit d'une reconquête de la parole. Ce processus se fait en deux temps. Un discours explicatif sur la langue, à des fins de motivation, est d'abord tenu : dans le chapitre 5 : le « Marché aux mots » montre l'ampleur du vocabulaire ; dans le chapitre 6, le voyage sur l'îlot brûlé manifeste l'erreur du silence qui aboutit à la mort régulière des langues ; dans le chapitre 7, la rencontre avec la Nommeuse témoigne de la nécessité de faire revivre les mots oubliés. Etc.

Une deuxième partie est constituée de leçons de grammaire : chapitre 10 : nécessité d'une classification des mots : noms et adjectifs ; chapitre 11 : accords à l'intérieur du GN ; chapitre 12 : les pronoms ; chapitre 13 : les mots usés ; chapitres 14 et 15 : la syntaxe de la phrase simple. Etc.

En commençant par les noms et adjectifs avant d'aborder la syntaxe de la phrase simple un peu plus tard, E. Orsenna renvoie de fait à un ordre souvent considéré comme cartésien, qui va du simple au complexe, comparable à l'ordre traditionnel conçu pour la démarche syllabique d'apprentissage de la lecture, momentanément imposée au goût du jour par le ministre de Robien. La succession des chapitres 10 et 11 montre aussi que le choix retenu correspond aux exi-

gences d'une grammaire pour l'orthographe, rôle traditionnel intégré dans la maîtrise de la langue « pour lire et pour écrire » dans les programmes de 1996-99. Pour situer l'ordre retenu par E. Orsenna, la comparaison s'impose avec les progressions suivies dans plusieurs ouvrages de grammaire. Cependant, aller des mots à la phrase n'est pas un choix fréquent, ni des grammaires récentes, universitaires¹ et scolaires², ni même de grammaires scolaires plus anciennes³ que j'ai consultées. Je n'ai trouvé cet ordre que dans le manuel *Notre langue* pour les classes de fin d'étude publié en 1946⁴.

La rupture avec les évolutions récentes des approches linguistiques et avec la transposition didactique de celles-ci se trouve thématifiée à travers des opposants qui donnent au conte sa dimension polémique. La douce institutrice qui enseigne aux deux enfants avant la tempête est évaluée négativement par Mme Jargonnos, inspectrice et formatrice en IUFM, « femme-squelette » qui lui reproche de faire de la paraphrase au lieu d'appliquer les directives les⁵. Ce personnage caricatural représente une didactique du français d'orientation linguistique, détruisant l'intérêt des textes littéraires dans une analyse desséchante de leurs formes. Un deuxième personnage vient compléter la série des opposants, le tyran Nécrole qui réussit à ravir Jeanne une fois mais ne sait pas la garder prisonnière. Tout aussi caricatural que Mme Jargonnos, ce personnage est la figuration d'une conception de la langue réduite au seul objectif de communication.

L'enseignement grammatical systématique, progressif, opposé aux approches linguistiques caricaturées aboutit à une réussite : Jeanne retrouve la parole. La dimension aisée de ces retrouvailles avec la maîtrise de l'expression n'est pas ressentie comme étonnante parce que le lecteur est déjà préparé à la réussite finale : Jeanne étant la narratrice, le lecteur sait qu'elle a gardé une parole intérieure.

Entre les murs. Le texte de F. Bégaudeau possède une forte dimension documentaire. *Entre les murs* rend compte, en effet, au plus près des dialogues d'une ou deux classes et de leurs professeurs, d'une année scolaire dans un collège parisien peuplé d'adolescents issus de l'immigration. S'il évoque avec précision des discussions dans la cour, les escaliers, en début ou fin des cours, il représente aussi un en-

semble d'activités qui évoquent précisément l'enseignement actuel du français (exercices d'expression écrite, activités diverses de lecture des textes, etc.). L'apprentissage de la langue est très présent à travers la correction d'exercices de grammaire, l'écriture de phrases suivies de l'analyse des temps des verbes, la conjugaison du verbe émouvoir, le relevé des compléments de phrase, des exercices sur le conditionnel, les verbes en -aitre et -oitre, un exercice sur la proposition relative, des exercices sur les temps et les valeurs des verbes, un travail sur l'imparfait de l'indicatif qui permet d'évoquer l'imparfait du subjonctif...

Comment peut-on définir cet enseignement de la langue ? Disons qu'il apparaît problématique dans ses orientations et modalités parce que mêlé. Ainsi, le lien entre langue et écriture qui a été souligné dans les programmes de 1996-1998 apparaît-il page 27, mais on trouve aussi des exercices apparemment isolés, artificiels (par exemple p. 102). La notion traditionnelle de règle revient aussi plusieurs fois par ailleurs. En outre, deux notions que le professeur présente font l'objet de dévalorisation de sa part (la règle d'emploi d'un mode indicatif après « après que » ; l'emploi rare de l'imparfait du subjonctif).

La caractéristique principale du texte de F. Bégaudeau réside dans la très grande fragmentation du récit en moments de vie, séparés les uns des autres par des ellipses. Le récit est ainsi fait d'un enchaînement de moments proprement pédagogiques et d'autres pleinement scolaires mais non pédagogiques (les réunions en salle des professeurs). L'ensemble propose de cette année d'enseignement une image heurtée, elliptique, flottante, déstructurée, multifocalisée. Le savoir et la volonté de le faire acquérir sont bien là, mais les élèves étant au premier plan, les fragments de vie de la classe montrent à la fois leur difficultés à se motiver, à comprendre, à progresser et celles du professeur à enseigner efficacement, logiquement, sereinement.

Les obstacles à l'apprentissage sont de divers ordres. Ils se situent

- dans la langue des élèves (méconnaissance du vocabulaire standard, difficultés de compréhension de mots nouveaux) ;
- dans les comportements (écoute variable en raison des refus et des oppositions adolescentes et manque de motivation dû à l'incompréhension des enjeux ou à la perception diffuse de lois non formulées d'exclusion sociale).

Le récit en fragments tend ainsi à mettre en évidence une certaine absurdité du programme de français que le professeur vise à réaliser. Malgré cette image flottante et cette impression d'absurdité un dialogue est noué entre le professeur-narrateur et ses élèves. Le propos qu'il tient à ses élèves, par ailleurs, n'est pas infantilisant ; tout au contraire, il leur donne la parole et les pousse dans leurs retranchements. Il y a ainsi, malgré une certaine absurdité de la situation, une relation d'humanité très forte qui passe par un dialogue renvoyant souvent les élèves à leur situation scolaire (sans toutefois qu'une issue soit esquissée pour eux).

¹ *Grammaire méthodique du français* de Riegel-Pellat-Rioul ; Tomassone, Roberte, *Pour enseigner la grammaire*,

² Achard, Anne-Marie, et Caron, Catherine, *Les Outils de la langue* 5^{ème}, Hachette, 2001 ; Descoubes, Françoise ; Paul, Joëlle ; Meunier, André, *Grammaire pour les textes* 6^{ème}, Bordas, 1996. ; Stissi, Daniel ; Bidault, Josiane ; Allardi, Jean-Bernard ; Arnaud, Marcel, *Grammaire pour lire et pour écrire*, Delagrave, 1997.

³ Larive & Fleury, *La 2^{ème} année de grammaire*, Colin, 1897 ; Maquet, Flot et Roy, *Cours de langue française*, Cours Moyen, Hachette, 1913.

⁴ H. Mignot, Bourrelrier. Dans ce manuel, l'ordre est présent deux fois : dans la première partie, le premier chapitre porte sur les mots et le 3^{ème} sur l'arrangement des mots, à savoir la proposition et la phrase ; la deuxième partie concerne « les mots essentiels : le nom, le verbe » ; la quatrième partie « la construction de la phrase ».

⁵ « L'analyse du dialogue entre le loup et l'agneau montre un non-respect du modèle prototypique : aucune séquence phatique d'ouverture ou de fermeture. », E. Orsenna, p. 105.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE COMPARAISON

Ces deux textes proposent ainsi des représentations différentes de l'enseignement de la langue française : l'une met l'accent sur le savoir ; l'autre s'intéresse surtout aux élèves. On aura reconnu deux approches souvent concurrentes des questions d'enseignement. Si l'unicité du savoir grammatical est évident pour un E. Orsenna qui convoque par ailleurs la caution d'une linguiste (D. Leeman de Paris X, dont le nom est cité en exergue), F. Bégaudeau, de son côté, morcèle le savoir qu'il soumet à des remarques d'élèves particuliers auxquels il est adressé.

Mais quelles sont les images données des élèves ?

Chez E. Orsenna, Jeanne et son frère sont, certes, en difficulté en raison de la séparation de leurs parents, mais ils appartiennent à un milieu aisé (ils voyagent en paquebot). S'ils perdent la parole, ils ont possédé celle-ci auparavant. L'enseignement progressif, simple, clair de la langue que propose le conte est ainsi visiblement adressé à des enfants de milieux bourgeois ou petits-bourgeois, momentanément dérangés dans leur maîtrise de l'expression, mais pouvant recouvrer facilement celle-ci à la condition qu'un enseignement systématique leur soit donné.

Dans le récit de F. Bégaudeau, Mezut, Khoumba, Ming et les autres n'ont jamais possédé la langue française que leur professeur est chargé de leur faire maîtriser. Leurs difficultés sont liées à l'appartenance de leur famille à une autre culture, à l'ignorance de leurs parents de la langue que leurs enfants sont censés apprendre. De fait, c'est une situation relativement absurde que le livre met en évidence. Rien n'est véritablement possible, malgré la bonne volonté irrégulière que les uns et les autres mettent pour progresser ou faire progresser. Etant donné ce que montre cette présentation documentaire du monde comme il va, quelle conclusion tirer ? Le livre se garde bien de le faire. Le récit de FB construit une représentation des difficultés de l'enseignement du français au collège sans esquisser la moindre proposition (à la différence du propos d'E. Orsenna). Malgré l'absence de solutions d'ensemble, la tonalité n'est ni cynique ni désespérée.

Qu'apporte à ces premières analyses l'étude des deux langues à l'œuvre ?

DEUX VERSIONS DE LA LANGUE LITTÉRAIRE

FRANÇAISE.

Même s'ils ont des destinataires différents (enfants et adultes pour Orsenna ; adultes seuls pour Bégaudeau), ces deux récits cultivent une certaine simplicité syntaxique. En revanche, la thématique de l'enseignement implique un vocabulaire de spécialité important. Un autre type de difficultés apparaît dans le texte d'E. Orsenna, riche de très nombreuses figures. Au premier plan de celles-ci, il faut mettre la métaphore simple ou filée, l'allégorie, la personnification qui sont les moyens majeurs du récit didactique : les leçons de langue passent par des figurations imagées.

Le rapport des deux textes à la littérature est différent. Dans *La Grammaire est une chanson douce*, le propos tenu par la narratrice relève d'une langue littéraire relativement traditionnelle, ce que confirme la première phrase du récit. Après un complément de phrase en deux moments, le centre de la phrase simple n'est qu'un vers très connu de la Fontaine à l'intérieur duquel a été inséré un adverbe. Si « ce matin-là de mars », « un agneau se désaltérait tranquillement dans le courant d'une onde pure », c'est que le monde dans lequel vont se dire la quête de la parole et la série des leçons de grammaire est a priori et pleinement « littéraire ». Ce conte contemporain affiche ainsi son inscription à l'intérieur même de la littérature en s'accrochant délibérément et allusivement au récit lafontainien, « grand siècle » mais surtout pleinement scolaire depuis le XIX^e siècle. C'est à partir de cet état de langue particulier qu'est menée la mise en cause des apprentissages appuyés sur les approches linguistiques. Le conte d'E. Orsenna apparaît ainsi non comme un texte de dépassement, d'intégration, mais bien un texte de rejet et d'affirmation d'une hégémonie : c'est de l'intérieur de la littérature, texte contemporain ancré dans la tradition littéraire et études littéraires réunies, que doit être proposé un enseignement de la langue défini comme enseignement de la grammaire.

La première phrase du récit d'E. Orsenna proposait une citation parfaitement intégrée ; c'est juste avant l'excipit que F. Bégaudeau cite, à son tour, un texte littéraire. Cette fois, la citation est longue et désignée comme telle. Il s'agit d'un monologue tiré d'*On ne badine pas avec l'amour* de Musset, que Sandra récite pour la fête de fin d'année. Du début du conte à la fin du récit documentaire, le déplacement est significatif : le texte de F. Bégaudeau ne se réclame pas a priori d'une langue littéraire signée, mais garde la Littérature comme perspective et but à atteindre.

Entre l'incipit d'*Entre les murs*, affichant une certaine simplicité, et la citation pleinement littéraire à la fin, viennent s'insérer de très nombreux exemples de réalisations problématiques de la langue, essentiellement orales, à travers les dialogues, - mais parfois écrites quand des devoirs d'élèves sont insérés. Ce récit en français littéraire simple qui sait se situer par rapport à une langue littéraire historique est donc en permanence troué de formules de Français langue seconde. Celles-ci ont un statut particulier : elles pourraient être, de fait, des fragments linguistiques typiques d'une langue en évolution, se transformant progressivement en français standard, mais sont essentiellement, étant donné les limites des progrès accomplis, des états mêmes de la langue actuelle dont le récit propose un montage qui en est une représentation haute en couleurs.

Comment ce français langue seconde est-il présenté ? Inséré dans un récit littéraire, il ne suit pas les modes de présentation que les linguistes peuvent adopter pour rendre compte de la langue orale dans sa complexité et son authenticité. Il est fait de procédés limités récurrents :

- pour la prononciation, utilisation régulière de la syncope et l'apocope ;

- pour la syntaxe : maintien de l'interrogation directe à la place de l'interrogation indirecte à l'intérieur d'une phrase, absence des subordonnants, absence du premier élément de négation ;
- pour le vocabulaire : familiarités d'expression....

Peut-on situer cette représentation du français oral langue seconde ? De fait, il est composite. D'une part, il reprend certains procédés de la représentation littéraire traditionnelle : on trouve déjà, chez Céline, Queneau et d'autres, la syncope et l'apocope utilisées de la même façon. D'autre part, cette représentation est constituée d'éléments fautifs par rapport à la norme écrite : l'absence du premier terme de la négation est une erreur systématiquement relevée par les professeurs qui corrigent les écrits d'élèves....

Intégrée dans un récit littéraire et dans une situation scolaire, la langue orale des élèves issus de l'émigration est ainsi doublement désignée comme problématique. En même temps, certaines des marques d'oralité se retrouvent dans les dialogues tenus par les professeurs eux-mêmes, ainsi que dans les propos du professeur-narrateur. Bien entendu, dans ce cas, ces marques d'oralité sont limitées en nombre et en variétés : l'absence du premier terme de la négation se retrouve dans la bouche des professeurs, pas l'absence de subordonnants. Le récit met ainsi en évidence une certaine continuité entre la langue des élèves et la langue ordinaire que les professeurs emploient quand ils sont entre eux ; il montre aussi l'influence de la seconde par la première.

Par ailleurs, ce récit écrit intégrant des segments oraux va poser explicitement aussi la question du rapport de l'oral et de l'écrit. Sur celui-ci, en effet, lors des corrections de rédaction, le professeur tient des discours qui reprennent les discours scolaires habituels. Mais tantôt il est incapable d'expliquer aux élèves comment on peut ressentir qu'une expression est uniquement de l'ordre de l'oral, tantôt son propos est passagèrement en contradiction avec la manière dont s'agence son propre texte. S'il rappelle qu'« on n'arrive jamais à écrire comme on parle » et que « tout ce qu'on peut faire, c'est donner une impression d'oralité », dédouanant ainsi sa représentation de l'oral, il rappelle aussi que « c'est pas parce qu'on vous demande d'écrire un dialogue qu'il faut écrire comme on parle. » (240), ce qui est en contradiction flagrante avec la plupart des dialogues de son roman. Ce faisant il stigmatise une norme scolaire que les pratiques littéraires, dont la sienne, ne respectent pas et met en évidence une contradiction entre enseignement de la langue et pratique littéraire de celle-ci.

Si *Entre les murs* ne propose pas de solution et manifeste seulement beaucoup de bonne volonté dans une situation marquée d'aberration, la construction linguistique qui porte son interrogation sur l'enseignement du français permet de désigner certains des lieux linguistiques où s'enracinent les problèmes représentés.

Il me reste à évoquer brièvement les impacts différents de ces deux textes.

DE L'EFFICACITÉ VARIÉE DE LA LITTÉRATURE

Le cas de F. Begaudeau est relativement simple : il est devenu acteur du film tiré de son roman. De ce fait, et parce que le film a eu le succès que l'on sait au festival de Cannes, la vision proposée par le romancier a eu un plus grand retentissement. Son impact reste cependant limité à trois moments, celui de la publication du récit, celui de l'événement que constitue la palme d'or cannoise, celui de la sortie en salle du film. Difficile, dès lors, de parler d'influence. *Entre les murs* a simplement le mérite de susciter de nombreux dialogues publics sur l'état et les modalités de l'enseignement.

En revanche, on peut parler d'influence pour E. Orsenna. Ancien « nègre » de F. Mitterrand pour ses discours⁶, il a une carrière de haut fonctionnaire puisqu'il est nommé conseiller d'Etat en 1985. Auteur de *La Grammaire est une chanson douce* (2001), c'est en 2004 qu'il est nommé président de l'ONL (l'année de la parution de la suite de la *Grammaire : Les chevaliers du subjonctif*). En novembre 2006, avec le linguiste Alain Bentolila, il remet à G. de Robien le « rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire », juste avant la réforme de 2008 qui voit ré-apparaître, en collège, la « leçon de grammaire ».

On peut donc dire que les affirmations qui sont celles d'E. Orsenna à travers son conte didactique et dans le champ de la littérature jouent un rôle hors champ et vont influencer l'enseignement de la langue française, du moins très symboliquement.

Je terminerai en revenant au titre que j'ai donné à cette communication.

Les deux ouvrages que j'ai évoqués nous amènent à faire attention à la particularité de la période actuelle. Si, en partant par exemple de *L'Enfant* de J. Vallès, l'on replace ces deux récits dans une histoire des représentations littéraires des pratiques scolaires d'enseignement, c'est seulement aujourd'hui que l'on voit des écrivains se préoccuper de l'enseignement de la langue française au point de proposer une progression dans l'enseignement de la grammaire. C'est dire combien cet enseignement paraît problématique.

Les choix faits par E. Orsenna pourraient alors nous amener à considérer le danger (attention : danger !) que représente cet intérêt de la littérature pour l'enseignement de la langue : le choix de la simplicité et de l'évidence va de pair avec un refus étonnant de certaines approches linguistiques. N'est-ce pas d'ailleurs, ce que l'on retrouve en partie dans le mince manuel de grammaire⁷ publié par un P. Bergounioux qui a, de son côté, critiqué aussi le collège unique⁸.

Mais ne faut-il pas plutôt faire apparaître les questions qui paraissent ainsi posées ? En s'intéressant à l'enseignement de la langue française, certains écrivains d'aujourd'hui ne nous obligent-ils pas à nous demander s'il n'y a pas un enseignement de la langue pour la littérature ? Et si l'on répondait

⁶ L'expérience est racontée dans *Grand amour* (Le Seuil, 1993).

⁷ *Aimer la grammaire*, Nathan, 2004.

⁸ *Ecole, mission accomplie*, Les Prairies ordinaires, 2006.

oui, comment celui-ci serait-il à définir ? Devrait-il obligatoirement refuser les approches linguistiques à la manière de la progression proposée par E. Orsenna ? Et puis quelle place faudrait-il lui donner par rapport à un enseignement de la langue qui aurait d'autres objectifs, par exemple celui de la simple communication ?