



Des soucis pour la langue ? Mais quelle langue, et quels soucis ?

Amor Séoud, professeur,
Université de Sousse, Tunisie.

Enseigner la littérature dans le souci de la langue : quoi de plus normal ! Car la littérarité est le propre de la littérature et la littérarité est dans la langue, même si elle varie selon les époques et les cultures, et peut correspondre à des choix sociaux. Ces 11^{èmes} Rencontres s'inscrivent donc dans l'ordre naturel des choses. Mais la question mérite bien d'être posée ou reposée par les temps qui courent, et pour plus d'une raison... L'enseignement des littératures, quand il est assuré aujourd'hui, mais c'est loin d'être toujours le cas, obéit à une extrême variété d'objectifs, dont Y. Reuter essaie de faire le tour en constatant que l'on enseigne la littérature pour « *développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité* » (1999, p. 191). De l'apprentissage de la lecture à la formation de la personnalité, en passant par tout le reste, les repères se perdent et les pistes se brouillent.

L'émergence, dans ce contexte, du souci de la langue dans l'enseignement des littératures apparaît donc comme un retour aux sources, un retour qui ne laisse pas indifférents ceux qui aujourd'hui ont des soucis pour ce qu'on appelle les fondamentaux en général.

C'est depuis ses débuts que la didactique de la langue a établi l'hypothèse que la langue s'enseigne par la littérature, mettant ainsi en cause les méthodes FLE qui, dans les années 70, avaient conduit à sa mise à l'écart, y compris en langue maternelle et en particulier en début d'apprentissage. A l'époque, la linguistique émergente avait réussi à imposer la perception de la langue comme une réalité orale aux dépens de la littérature, qui relève de l'écrit. Pire encore, la stylistique de l'écart aidant, l'idée allait sévir que la langue littéraire était une « langue à part », justement, par rapport à la langue de la communication usuelle ;

et l'on en est arrivé logiquement, au plan didactique, à l'hypothèse que la maîtrise de la norme devait précéder celle de l'écart et que, finalement, comme le signale D. Coste, « *le passage à l'appréciation littéraire n'est concevable qu'une fois solidement établies les fondations de la langue parlée et de la langue écrite usuelle.* » Ainsi on nie, dit toujours Coste, « *qu'on puisse apprendre la langue par la littérature pour affirmer qu'on apprendra la littérature par la langue* » (1982, p 70).

Aussi le texte littéraire était-il tout naturellement expulsé du domaine de l'apprentissage linguistique, où il s'est fait remplacer notamment avec les Méthodes audio-orales et audiovisuelles soit par des textes « fabriqués » par l'enseignant lui-même pour les besoins du cours, soit surtout par les fameux « documents authentiques » (journal, affiche, BD, etc.), qui semblaient avoir l'avantage de l'« authenticité », et de l'ancrage dans le quotidien des élèves.

Il va sans dire que cette effervescence, désacralisant la littérature, la déclassant, la reléguant aux oubliettes, a eu un impact certain sur son usage en contexte de Français langue maternelle, où on reconnaissait également la nécessité d'ouvrir sur le champ scriptural du quotidien, les médias et le reste, au nom d'une démarche générale d'ouverture de l'école à la vie. Ce prétexte de l'ouverture a vite donné lieu, dit Danièle Schwartz, à une inflation de la notion de texte, qui a fait que tout devenait texte, un slogan publicitaire, une émission de radio, voire, dit-elle encore, un problème de mathématiques (1975).

Mais il se trouve qu'à l'époque, la suspicion qui frappait la littérature et son enseignement avait aussi d'autres origines, qui sont bien connues, analysées depuis la grande rencontre de Cerisy en 1969 et auxquelles nous revenons seulement pour le besoin de la cause : le développement du savoir scientifique et technique, le sentiment qu'on n'avait plus besoin de littérature (« *is literature still relevant ?* »),¹ rappelait

¹ « Est-ce que la littérature nous concerne encore ? », selon sa propre traduction.

Doubrovsky à Cerisy en évoquant un état d'esprit qu'il a bien constaté lors de sa tournée dans les universités américaines); que, finalement, elle n'avait pas sa place à l'école, qu'il était plus naturel de laisser les lecteurs et les écrivains face à face, et que, plus gênant encore, elle ne pouvait pas de toute façon être matière à enseignement : elle relève du monde de l'irrationnel, du sentiment, et « *on ne peut enseigner aux élèves à sentir* », mais seulement à penser...² Autant de dispositions mentales qui nous semblent aujourd'hui incroyables, surtout au regard de l'extrême diversité des objectifs liés à l'enseignement de la littérature et évoqués en introduction avec Reuter. En tout cas bien loin. Mais c'est curieusement la didactique du FLE qui, en se développant, allait un peu sauver la mise...

Très vite en effet, l'hypothèse de « la langue d'abord » ou de la langue sans la littérature ou encore contre la littérature, promue par les méthodes FLE dans un contexte très défavorable à celle-ci, a été remise à plat par la didactique de la langue elle-même. Daniel Coste, Jean Peytard, Henri Besse et beaucoup d'autres se sont relayés pour montrer tous les avantages didactiques du recours à la littérature en classe de langue, y compris en début d'apprentissage...

Un numéro spécial de la Collection Langue et Apprentissage des Langues, scelle le tournant : *Littérature et classe de langue*, sous la direction de Daniel Coste, la bible de cette nouvelle didactique en quelque sorte. Parce que le texte de littérature n'est rien moins qu'un « laboratoire langagier », selon l'expression désormais consacrée de Jean Peytard ; parce qu' « *en lui la langue travaille et est travaillé plus que dans tout autre texte* », comme dit Besse (1991, p. 53) : parce que, à ce titre, il est le « *meilleur révélateur des faits linguistiques* », pour reprendre une formule appropriée d'Éliane Papo (1982, p. 189) ; parce que, en plus, il est dégagé, de par sa nature, des contingences de l'ici et maintenant, qu'il parle à tout le monde et à tout moment (« *On ne lit pas un journal vieux d'un an, mais on prend plaisir à lire une œuvre de l'antiquité* », rappelle encore H. Besse (1982, p. 28) ; parce que, enfin et peut-être surtout, il répond au désir des enseignants de faire partager leurs savoirs culturels et de favoriser ainsi l'épanouissement personnel de leurs élèves en développant tout à la fois les activités langagières et culturelles de ceux-ci, comme le signale Dominique Bourguain (1982, p. 85), touchant à une exigence cruciale de l'apprentissage, qui refuse toute séparation entre la formation à la langue et la formation à la culture, entre une formation fonctionnelle et une formation humaniste ; pour toutes ces raisons et pour d'autres encore, déjà évoquées ici ou là ou que ces 11èmes Rencontres permettront de considérer, enseigner la littérature dans le souci de la langue est quelque chose non seulement de naturel mais aussi, disons-le clairement, d'indispensable...

L'hypothèse est aujourd'hui l'objet d'un consensus : en effet, on peut faire facilement le constat, avec Bernard Veck et son équipe, d'un rapprochement progressif entre la lecture des textes et la pratique de

la langue, qui met fin au clivage traditionnel entre connaissance du patrimoine et connaissance de la langue (1994, p. 124). Le seul problème, mais il est décisif, est que la place de la littérature à l'école est elle-même à nouveau menacée, et plus que jamais cette fois...

Ce problème, on le voit bien : il y a quand même quelque chose d'impertinent à réfléchir, comme tout récemment dans un grand colloque à Athènes,³ sur la place de la littérature dans l'enseignement du français comme langue étrangère, quand cette place a tendance à disparaître de l'école en général. Et du coup, nous nous retrouvons nous-mêmes dans la situation un peu cocasse, un peu surréaliste, en tout cas le moins qu'on puisse dire décalée par rapport à la réalité, où nous travaillons sur l'enseignement de la littérature dans le souci de la langue quand il n'y a plus de littérature !

Enfin personne n'ignore son mauvais sort, comme celui des sciences humaines dans leur ensemble, à ce moment particulier de l'histoire de notre école, où l'orientation générale est du côté de la formation professionnalisante, où le souci essentiel est du côté de l'employabilité, concept barbare qu'inventent les temps présents. L'institution scolaire, soumise aux instructions des plus hautes instances décisives à l'échelle mondiale, répond avant tout aux besoins du marché et de l'économie. On appelle cela adaptation de l'école à la société, ou encore modernisation de l'école... La vérité, que tout le monde connaît aujourd'hui, est le déclin de la formation pour la formation, c'est-à-dire pour l'éducation, pour l'épanouissement personnel de l'individu. L'utilitarisme l'emporte sur l'humanisme, ou comme dirait Péguy, le politique sur le mystique... Au passage, c'est l'avenir des lettres qui est compromis. Les conclusions de De La Combe et Wissmann dans leur ouvrage *L'Avenir des langues*, qui reprend des éléments d'un rapport demandé par Jack Lang en 2001 sur l'avenir des études littéraires en France et en Europe, attestent que la menace sérieuse est un peu partout non pas l'appauvrissement (il est déjà là) mais « *la disparition des filières littéraires* » (2004). On sait que Nicolas Sarkozy, alors candidat à l'élection présidentielle, faisant campagne pour son « projet de civilisation », a évoqué cette question de la place des Humanités en déniait à une guichetière le besoin de connaître *La Princesse de Clèves*, sous prétexte qu'il n'arrive jamais qu'un client lui demande ce qu'elle en pense ! Ce que Sarkozy lui-même appelle « politique de civilisation », n'est autre que cette réal-politique qui vient des Anglo-saxons chez qui, depuis déjà deux générations au moins, on se demande si la littérature a toujours un sens pour nous. La mort de la littérature dont parlent plus d'un aujourd'hui est bel et bien un assassinat, et un « assassinat politique », pour reprendre le mot de Gilles Deleuze, qui parlait en 1985 de la littérature contemporaine, menacée de mort par l'institution d'un « *espace culturel de marché* »⁴.

³ *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Colloque International, Université d'Athènes, 4-5 juin 2009.

⁴ « *Si la littérature meurt, ce sera nécessairement par mort violente et assassinat politique* », a-t-il dit dans un entretien donné en 1985 à *L'Autre journal*.

² Voir Jean Cohen, *L'Enseignement de la littérature*, sous la dir. de Doubrovsky et Todorov, Actes du colloque de Cerisy-la-salle, 22-29 juillet, 1969, Plon, Paris, 1971.

Quoi qu'il en soit, chacun aura compris que cette disparition progressive de la littérature est le signe tangible de ce que certains nomment la « fin des cultures » et, plus grave encore, de ce que Alain Finkielkraut appelle « la défaite de la pensée ».

La question urgente qui nous concerne est maintenant de savoir jusqu'à quel point on peut ignorer cette mutation profonde qui s'accomplit sous nos yeux, et continuer à réfléchir sur la manière d'enseigner la littérature ou la langue par la littérature en faisant comme si de rien n'était, comme si on était dans un monde parallèle, une bulle. Je crois pour ma part qu'on aurait tort d'isoler le problème scolaire d'une façon générale de tous les autres problèmes sociaux, en considérant que le plan pertinent de conception et de résolution des problèmes didactiques est le plan didactique, un peu de la même manière que la solution des problèmes historiques ne pouvait être elle-même, aux yeux de Marx, qu'historique. En d'autres termes, le débat sur les rapports langue/littérature ou littérature/langue dans l'enseignement ne peut être dissocié du débat sur les rapports langue/société et littérature/société. Comment se permettre de réfléchir sur la manière dont l'une (la langue) doit être enseignée par l'autre (la littérature) quand celle-ci est en train de disparaître des rangs de l'école, ou a déjà disparu ? Mais au fond on n'a pas le choix que de reconsidérer notre position, parce que, quand l'école se soumet aux entreprises, ce qui est prisé ce n'est évidemment pas la langue de Molière ou de Shakespeare, mais celles dont l'école a besoin pour réussir son adaptation ; celles, dites vivantes ou étrangères, qui répondent au besoin pressant de la mobilité économique et de la mondialisation ; celles surtout, dites appliquées, du monde des affaires, du droit, du commerce, et dans le meilleur des cas du tourisme ; celles, enfin, ceci expliquant cela, qui répondent à une attente immédiate, presque instantanée : « *Le français en 3 mois, 60 leçons, 1H par jour !* », « *Le portugais tout de suite ! pour être opérationnel en une ou deux semaines !* » ; bref ces langues dont l'apprentissage s'intègre aujourd'hui dans un savoir tout fonctionnel, qui est la négation même du savoir.

Mais on n'a pas le choix non plus parce que, si du côté de l'institution la littérature comme la langue, du moins celle qu'on souhaite enseigner (en Tunisie, le concept même de langue a tendance à être remplacé dans les programmes des Licences appliquées du régime LMD par la formule Techniques d'expression ou de communication) perdent leur place, du côté des enseignants, la motivation devenue chez eux l'expression d'un conditionnement, on ne s'intéresse ni à l'une ni à l'autre, leurs seuls soucis à eux aussi, contexte oblige, sont du côté de l'employabilité. Dans ce cas, ne pas se leurrer, on a beau être fin didacticien ou le plus averti des pédagogues, aucun cours de littérature ne réussira, fût-il dans le souci de la langue, et aucun cours de langue (au moins au sens où nous autres nous parlons de langue) ne marchera, fût-il à partir de la littérature. On pourra centrer sur l'apprenant autant qu'on voudra, appliquer toutes les consignes de la pédagogie nouvelle comme personne – peine perdue, ce sera toujours comme si, disons-le en ces termes, on prêchait dans le désert !

Il arrive d'ailleurs, et assez souvent (voir ce qui se passe en France), que les didacticiens et les pédagogues en général soient accusés de pédagogisme. On leur reproche précisément de trop croire à la centration sur l'apprenant, à son statut prépondérant de sujet, à son autonomie, etc., en revendiquant le retour à l'autorité du maître, à une pédagogie plus transmissive ou plus directive, etc. En fait, on demande à remplacer une pédagogie par une autre ; or, à notre humble avis le pédagogisme, c'est bien cela, de remplacer une pédagogie par une autre ; de croire, ainsi, que la solution des problèmes pédagogiques est pédagogique.

La crise de la pédagogie aujourd'hui est liée à la crise de l'école en général, qui est elle-même, il faut bien le noter, consécutive à ce mouvement d'adaptation de l'école aux besoins de l'économie. A ce titre, elle est une crise historique, et donc ne peut avoir, on revient à Marx, qu'une solution historique...

En d'autres termes, dans la pédagogie du français – puisque crise il y a – elle ne peut être résorbée ni par un retour à la présence du maître, de l'autorité, de la discipline, comme le pensent les adversaires du pédagogisme, ni même par une meilleure didactique des rapports langue/littérature. Quand, en France même, seuls 6,4% des élèves interrogés sur leurs disciplines d'enseignement préférées dans une enquête de 2004⁵ désignent le français, quand, en Tunisie par exemple, pays francophone s'il en est, une enquête équivalente aurait donné un pourcentage bien inférieur, que peut la pédagogie ? Et que peut la didactique ? Il serait donc totalement insensé d'isoler l'une ou l'autre (comme toute discipline d'ailleurs) de tout le reste...

Mais si la solution des problèmes pédagogiques ne peut être qu'historique, cela ne veut pas dire que la pédagogie ne peut pas y contribuer. C'est même la chose la plus pressante qu'il lui incombe de faire. Philippe Meirieu (2007) dit qu'il n'y a de véritable pédagogie qu'émancipatrice, que l'acte d'apprendre n'est bon que s'il est libérateur, que, autrement dit, s'il aide à changer le monde...

Pour ce qui nous concerne, l'hypothèse est que si l'apprentissage des langues aujourd'hui est pensé en termes d'investissement et de rendement, voire d'ingénierie et de marketing, il faut faire en sorte qu'on le pense en termes de désir et d'épanouissement, de progrès culturel et finalement d'émancipation. Nous avons probablement tous cette idée à l'esprit, mais en arrière-plan, il faut alors et il suffit qu'elle occupe les devants de la scène.

Sur le sujet qui nous intéresse précisément, l'enseignement de la littérature dans le souci de la langue, ces Rencontres fixeront à un moment ou à un autre les dérives à éviter, comme par exemple d'utiliser le texte littéraire comme simple support de l'acte pédagogique, car à quoi bon recourir à Voltaire si c'est seulement pour apprendre l'usage du passé simple ? Mais si on le dit c'est qu'on a conscience qu'il faut faire apprendre, dans un même geste, comment Voltaire écrit le monde, et en même temps comment il le pense ; si on revendique l'enseignement de la

⁵ Voir *Le Monde de l'Éducation*, n° 324, avril 2004.

langue par la littérature, c'est aussi et surtout évidemment pour l'inscrire dans une démarche éducative, donc émancipatrice.

On ne manquera pas non plus de dire que si l'apprentissage de la langue doit passer par la littérature, c'est parce que celle-ci peut susciter une appétence dont cet apprentissage a fort besoin ; que l'enseignement de la littérature dans le souci de la langue a ceci d'intéressant qu'il peut donner à l'apprentissage des langues cette dimension de plaisir qui en est absente et à laquelle il faut l'associer. Après chacun reconnaîtra que cette valorisation du plaisir a une certaine portée contestataire, voire une portée contestataire certaine. ... Car chacun sait que le plaisir en lui-même a de moins en moins de place dans le contexte social d'aujourd'hui, où prévalent la logique fonctionnelle et la loi du rendement, de la sanction matérielle. Rappelons Sarkozy qui, dans le même discours évoqué plus haut, déclarait : « *Le plaisir de la connaissance est formidable, mais l'Etat doit se préoccuper d'abord de la réussite professionnelle des jeunes* ». Comme le pensait Foucault déjà en son temps, le plaisir est incompatible avec une mise au travail générale et intensive : aujourd'hui c'est plus vrai que jamais, à l'heure du « *travailler plus pour gagner plus* »⁶ !

Il arrivera sans doute aussi qu'on évoque l'apprentissage de l'écriture littéraire comme base de l'apprentissage de la littérature et de la langue en même temps ; mais si on le pense, on ne peut pas ne pas avoir à l'esprit, même confusément, ce que suppose ledit acte pédagogique ou didactique en termes de changements des curricula, de bouleversement des habitudes, bref, comme disait déjà Barthes en parlant du même sujet, de « *réélaboration profonde des idées* », – réélaboration qui, le cas échéant, toucherait toute la politique culturelle en matière d'éducation. Il s'agirait dans cette pédagogie, pour reprendre toujours Barthes, de « *transformer les lecteurs potentiels que sont les enfants ou les adolescents en producteurs du texte et non pas en récepteurs d'un texte* » ; de les amener, ajoute-t-il, à « *une espèce de pratique de l'écriture, une pratique du signifiant, une pratique du symbolique, si vous voulez, qui soit un véritable travail* ». ⁷ Quoi de mieux pour l'apprentissage de la langue, que cette pratique du signifiant qu'il préconise, qui réunirait pratique de la littérature et pratique de la langue tout à la fois ! Mais ses propos nous intéressent à un autre titre aussi : ils supposent en effet une nouvelle politique culturelle en matière d'éducation, qu'un peu plus tard Ricardou présentera comme une « *révolution dans les mentalités* », et dont André Petit-Jean dira, plus ouvertement encore, qu'elle nous met dans la perspective d'une véritable « *révolution culturelle* » !⁸ Nous y voilà ! Mais il ne faut pas avoir peur des mots : ce sera une rupture qualitative radicale dans les rapports au processus de production/consommation des œuvres, à la division du travail, à la culture. Une révolution qui se mettrait en place,

faut-il le préciser ? aux dépens de l'ordre culturel établi, suscité par l'économie du marché. La didactique a maille à partir avec le capitalisme...

Pour terminer, nous voudrions donc insister sur les points suivants :

- Que l'enseignement de la langue par la littérature nous permet d'inscrire la didactique de la langue dans une visée éducative, émancipatrice, qui n'est pas négociable.
- Que l'objet de notre ambition ne doit pas être, ou pas seulement, une didactique meilleure mais un monde meilleur.
- Que de toute façon une didactique meilleure n'est pas possible dans le fond sans un monde meilleur, un monde où la langue reprend son vrai visage et la littérature toute sa place ; où le statut même de l'éducation n'est plus d'être au service de l'activité économique mais d'un plus haut degré de civilisation. Cela coûtera une révolution dans les mentalités, une révolution culturelle, voire, qui sait, une révolution tout court. Il s'agit en tout cas d'un mouvement de l'histoire auquel la didactique, l'éducation, l'école en général, peuvent contribuer, mais un mouvement de l'histoire qui par définition se situe en dehors de l'école et sans lequel l'école, l'éducation ou la didactique ne peuvent prétendre à l'accomplissement.
- Que, au bout du compte, les rapports entre la didactique et le monde sont si étroits, et obéissent à une dialectique si certaine que l'idée d'une didactique meilleure signifiera en elle-même un monde meilleur. Il serait heureux que les didacticiens de la langue comme ceux de tous bords s'en avisent, pour bien reconnaître la juste mesure de leur position, et prendre conscience à la fois de leur grandeur et de leur misère...

BIBLIOGRAPHIE

- Besse, H. (1982). Eléments pour une didactique des documents littéraires. *Littérature et classe de langue*, coll. Langue et apprentissage des langues.
- Besse, H. (1991). Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du FLE. *Ici et là*, 20.
- Bourgain, D. (1982). Enseigner la littérature. Les enseignants face au texte littéraire. *Littérature et classe de langue*, coll. Langue et apprentissage des langues.
- Coste, D. (1982). Apprendre la langue par la littérature. *Littérature et classe de langue*, coll. Langue et apprentissage des langues.
- De La Combe, P.J. et Wissmann, H. (2004). *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*. Paris : Les Editions du Cerf.
- Meirieu, Ph. (1994). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.
- Papo, E. (1982). Les registres du discours : vers une nouvelle approche. *Langue et classe de langue*, coll. Langue et classe de langue.

⁶ C'est, on s'en souvient, le grand slogan de campagne de Sarkozy.

⁷ Cf. *L'Enseignement de la littérature*, op cit.

⁸ Cf. *L'Enseignement de la littérature, crise et perspective*, Actes du colloque de la Faculté des lettres de Strasbourg, 11-13 décembre 1975, Nathan 1977.

Reuter, Y. (1999). L'Enseignement de la littérature en question. *Enjeux*, 43.

Schwartz, D. (1975). L'Enjeu d'une mutation idéologique dans l'enseignement du français. *Littérature*, 19.

Veck, B. (Ed.) (1994). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*. Paris : INRP.