

## Linguistique et enseignement du français

Entretien de Marcel BURGER avec Jean-Michel ADAM  
*Université de Lausanne,*  
*Unité de linguistique française, Section de français*

*Jean-Michel Adam vous êtes linguiste de formation et vos travaux témoignent largement d'un souci didactique. Ainsi, on exploite vos recherches dans des directives d'enseignement en Suisse, mais ailleurs en Europe aussi – en France et en Espagne notamment – et même bien au-delà : au Brésil, en Afrique du Nord et au Québec. Parlez-nous des relations entre linguistique et didactique.*

De fait, plus qu'entre linguistique et didactique, les rapports que je vois s'établissent entre la linguistique et l'enseignement du français. En effet, la didactique est un domaine disciplinaire qui relève des Sciences de la pédagogie et de l'analyse de l'école, lesquelles ne sont pas directement mes objets de recherche. En revanche, la relation entre la linguistique et l'enseignement du français représente une vieille histoire qui nous dépasse absolument tous puisque la grammaire a toujours eu partie liée avec l'enseignement. Considérez par exemple comment la grammaire a été au service de l'enseignement religieux : la *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal*<sup>1</sup> est bel et bien inventée pour traduire les textes latins, pour pouvoir les comprendre et les enseigner. D'une manière générale, les rapports entre la linguistique et les domaines de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères sont des rapports naturels. Avec la multiplication des domaines de spécialisation, on a eu l'impression que, petit à petit, les champs disciplinaires devaient se distinguer. Les didacticiens sont devenus des didacticiens professionnels et du coup on a moins demandé au linguiste, alors que dans les années soixante-dix on attendait beaucoup de la linguistique dans les transformations de l'enseignement du français, de l'analyse de la grammaire et de la langue. On peut même dire qu'il y a eu une erreur de demande, c'est-à-dire qu'on a trop demandé à la linguistique de l'époque, et la déception qui a suivi a été à la mesure de ce

---

<sup>1</sup> Antoine Arnauld et Claude Lancelot, *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal*, Paris, Bossange et Masson, 1810.

malentendu. En fait, on a demandé à la linguistique de rationaliser l'enseignement du français ; or, c'était une erreur profonde, une demande qui allait au-delà de nos compétences.

Mais pour revenir sur les relations entre la linguistique et l'enseignement du français, je me plais à penser que la linguistique a un rapport naturel à l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, mais aussi à l'analyse des textes. Mes travaux ont été utilisés dans le domaine du français langue étrangère et langue seconde, aussi bien que dans le domaine de la langue maternelle. On nous demandait, à travers nos descriptions des énoncés et de la diversité des discours, des modèles sur lesquels les pédagogues ont réfléchi et qui leur ont permis d'intégrer à leur manière les recherches qui se faisaient en linguistique du texte en particulier, en linguistique énonciative également. À ce moment-là les choses sont devenues plus saines : ce n'est pas le linguiste qui s'est occupé de pédagogie, mais ce sont les pédagogues et les didacticiens, spécialisés dans les différentes langues et différents domaines de la didactique, qui se sont intéressés à certains travaux des linguistes et y ont trouvé des réponses à certaines de leurs interrogations. Il est vrai que, à côté de mes recherches, dès 1975 j'ai participé au collectif qui animait la revue *Pratiques*<sup>2</sup>, qui était un groupe militant. Dans notre esprit, il s'agissait en transformant l'enseignement de la langue maternelle de transformer aussi l'école qu'on trouvait très réactionnaire. On espérait des transformations, qui sont d'ailleurs venues puisque ont été changés, au moins en partie les programmes et la conception même de l'approche scolaire de la langue. Changements devenus nécessaires en raison des changements des élèves et de la société. Ma participation au groupe de *Pratiques* a fait que mes recherches ont été en partie déterminées par un dialogue avec l'enseignement, c'est-à-dire que j'ai considéré que je ne pouvais pas travailler dans une bulle, mais que mon travail de linguiste devait avoir des implications dans le champ de l'analyse des discours sociaux et de la théorie de la langue. C'est pourquoi je me suis intéressé très tôt au discours publicitaire, au discours journalistique, au discours politique à côté du discours littéraire dont on reparlera tout à l'heure. Par ailleurs, j'ai orienté certaines de mes recherches en direction de la lecture, non pas pour répondre directement à l'échec en lecture des élèves, mais pour m'interroger sur les modèles linguistiques qui pouvaient permettre de penser les rapports à la lecture, la compréhension des textes, la production et la compréhension des énoncés. À ce moment-là, cette interrogation était portée par une demande sociale, car il y a eu un moment une très forte demande sociale : voyez aux États-Unis les travaux de William Labov par exemple où la demande sur l'échec scolaire des jeunes des ghettos va

---

<sup>2</sup> *Pratiques*, revue publiée par le Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz. Fondée en 1974 autour d'André Petitjean et Jean-François Halté et d'un collectif qui s'est progressivement élargi.

amener le sociolinguiste à inventer une autre linguistique. Notre idée à nous était la même, c'est-à-dire que face à la demande sociale qui existait le linguiste devait avoir des réponses non pas directes, mais devait orienter ses recherches d'une manière qui permette de répondre aux préoccupations sociales. Et à ce moment-là, à mon sens, la linguistique se trouvait ancrée sur des bases d'implication et d'utilité sociales.

D'ailleurs, ma nomination à Lausanne en 1984 a été faite sur un poste créé avec une double demande. La section de français de la Faculté des lettres recherchait un linguiste qui s'occupait de littérature et, par ailleurs, le département de l'instruction publique de l'époque était engagé dans des grandes réformes de l'enseignement du Français auxquelles tout simplement la Suisse ne pouvait pas plus échapper que la Belgique, la France et les autres pays. Ainsi, le département de l'instruction publique vaudois demandait à la Faculté de trouver un linguiste qui s'intéressait aux questions d'enseignement du français. Si j'ai été nommé, c'est bien parce que je présentais ce double profil, et non pas pour une autre raison. Donc j'ai toujours considéré que mon engagement à Lausanne était lié à cette double demande. J'ai tenté d'y répondre du côté du rattachement à la section de français, d'une part en continuant mes travaux sur le discours littéraire que j'étais en fait sur le point d'abandonner au début des années huitante au profit de l'analyse des discours ; et d'autre part, en questionnant le champ de la didactique, ce qui m'a amené à collaborer en tant qu'expert aux moyens d'enseignement de l'époque, notamment avec Jean-Blaise Grize. Nous étions simplement consultés sur les propositions des didacticiens, mais nous n'avions pas la moindre influence sur les orientations didactiques ; ni même par rapport aux décisions — j'ai envie de dire étatiques — sur la réforme de l'enseignement du Français. De fait, nous n'étions pas d'accord sur tous les choix. Personnellement, je n'étais pas d'accord sur les options grammaticales choisies, ni sur des tas de points, mais c'était les didacticiens qui, en dernière instance, décidaient et nous utilisaient comme réservoir de compétences théoriques. C'était assez intéressant. De plus, nous participions activement à la formation des enseignants — c'est aussi une chose à laquelle j'ai toujours beaucoup cru — et, pendant près de quinze ans, je me suis occupé, avec les collaborateurs de l'unité de linguistique française, de la formation des enseignants de façon très régulière, non pas pour faire de la pédagogie, mais pour faire vraiment de la linguistique : c'est-à-dire en pensant que la linguistique aidait les professeurs à réfléchir sur la langue, et à (re)penser leur approche des textes. Et les réponses didactiques, c'était à eux bien sûr de les inventer. Cela s'est toujours bien passé, avec le soutien du département de l'instruction publique de façon ponctuelle, mais régulière, et surtout avec l'OFIAMT pendant plusieurs années.

Je terminerai ce commentaire par une anecdote à mon sens révélatrice. Lorsque je suis allé à la fin de l'année 2008 au Brésil, je me suis retrouvé dans un amphithéâtre avec mille deux cents personnes venues entendre parler de linguistique. Cela ne m'était pas arrivé depuis une éternité. Or, au Brésil, la linguistique intéresse le corps social et elle intéresse les pouvoirs publics pour une raison très simple : c'est une linguistique qui est au service de l'enseignement et au service de la société. L'analyse de discours et la linguistique textuelle sont très développées et implantées au Brésil. La linguistique du discours est directement en prise avec la demande sociale dans ce pays de 190 millions d'habitants. Ainsi, des travaux comme ceux menés en Europe en analyse de discours intéressent massivement les chercheurs brésiliens ; et ça a été pour moi une expérience très forte justement de voir à quel point ce pays en mutation pense la culture dans un rapport aux questions de la langue. Et la linguistique a là-bas la fonction qui était la sienne dans les années septante et huitante.

*Jean-Michel Adam, vous avez souligné dans votre intervention que la linguistique avait déçu certaines attentes dans les années huitante. Est-ce que finalement la demande sociale a changé ? Est-ce que ce rôle de consultant que vous évoquiez — rôle dévolu au linguiste — a changé lui aussi ? Est-ce le linguiste lui-même qui a modifié ses approches, sa manière d'entrer en contact avec la demande sociale ou est-ce l'inverse ?*

Il y a deux choses. D'abord, il faut bien voir que la linguistique est devenue de plus en plus technique, et l'étude des phénomènes micro-linguistiques s'est développée de façon magistrale. Pour moi la linguistique est toujours très vivante en termes de recherches et d'avancées dans les domaines d'hyperspécialisation, mais cette linguistique-là est devenue tellement technique qu'elle est devenue quasiment illisible hors du champ des spécialistes. Donc il y a eu un divorce progressif lié à la technicité ; c'est du moins une première explication. Mais il y a une deuxième explication, les deux phénomènes se croisant, des champs de spécialisations se sont développés — en France c'est très clair avec les instituts universitaires de formation des maîtres — et des didacticiens sont devenus de plus en plus des professionnels universitaires. C'était le cas à l'université de Genève de façon très pertinente avec tout ce qui s'est fait autour de Jean-Paul Bronckart et de Bernard Schneuwly. Ainsi, le domaine de la didactique s'est spécialisé et du coup les didacticiens ont pris le relais : il y a des spécialistes de didactique de la langue, de didactique de la littérature, etc. On a eu l'impression que cela arrangeait en quelque sorte tout le monde. La dérive des continents était très claire : les linguistes partaient de leur côté, et au moins ils ne se salissaient plus les mains dans les problèmes didactiques et politiques ; et puis de l'autre côté, les didacticiens avaient les mains libres.

Donc je pense que c'est à ce moment-là que le dialogue s'est affaibli. Et chez nous, en Suisse, le symptôme c'est la création des HEP : les hautes écoles pédagogiques se sont créées en dehors de l'université. C'est quelque chose contre quoi j'ai cherché à lutter sans y parvenir. À mon sens, c'est une erreur que de rompre le dialogue avec d'un côté une spécialisation d'enseignants de HEP et d'un autre côté des universitaires. Il faut absolument qu'on maintienne les ponts — c'est ce que nous avons essayé de faire et qu'on arrive à faire, vous êtes bien placé pour le savoir. Je pense que le dialogue entre la recherche et les hautes écoles pédagogiques est absolument nécessaire, il est maintenant à réinventer, il n'y a aucun doute à cela.

Par ailleurs, si je continue à être invité à écrire dans des revues d'enseignants — ça m'arrive assez régulièrement — ou si je suis invité un peu partout dans le monde à intervenir auprès d'enseignants, c'est par rapport à certains modèles théoriques que j'ai développés sur l'analyse des textes et en particulier des types de textes. Donc, on me demande de parler d'un apport théorique particulier. Je maintiens ainsi le dialogue sur ces points théoriques, mais je déçois généralement les pédagogues parce que je leur dis justement que la façon dont ils ont lu mes travaux est erronée et que je pense le contraire de ce que les instructions et manuels font de mes travaux. De tels moments, un peu délicats, reflètent bien la réalité de la didactisation des recherches. Une des choses qui nous intéressent à Lausanne, en linguistique française, c'est justement cette réflexion sur l'écart entre la théorie et sa didactisation. Ce point est important car c'est le seul moyen d'échapper au malentendu des années 1970-80 dont je parlais tout à l'heure. Il était absolument faux de penser simplement appliquer linéairement les modèles linguistiques dans la pédagogie. On aboutissait bien sûr aux pires résultats, puisqu'on ne pouvait pas transformer les élèves en petits linguistes. Dans un texte des années huitante, je cite l'une des collaboratrices du honni manuel « Maîtrise du français », Marie-Josèphe Besson, dans le bulletin de l'association française de linguistique appliquée de juin 1983, disait : « puisque nous sommes avant tout des pédagogues et non pas des linguistes, il n'a pas été question pour nous d'introduire en classe l'une ou l'autre des théories linguistiques, de faire de la linguistique à l'école et de choisir dans chacune d'elles des instruments d'analyse pouvant servir le mieux nos objectifs pédagogiques ». Je trouve que cela résume bien ce que doit être le type de relation entre les linguistes et les pédagogues.

*Parmi vos objets d'étude privilégiés on trouve les textes littéraires. Jean-Michel Adam, qu'évoque pour vous le titre de ce volume : « Langue et littératures — littératures au pluriel — pour l'enseignement du français en Suisse romande, problèmes et perspectives » ?*

Je vais surtout commenter les trois premiers mots, c'est-à-dire « langue et littératures », et plus précisément le « et » qui les relie, parce que je crois que cela mérite un commentaire. D'abord, en voyant « littératures » avec un « s », j'ai immédiatement pensé à une ouverture des littératures au-delà de la langue française. Quand je lis « littératures » avec un « s » pour l'enseignement du français je ne peux pas m'empêcher de penser à quel point les littératures ne sont pas des phénomènes nationaux. La littérature française est une construction idéologique qui s'est particulièrement durcie déjà au XIX<sup>ème</sup> siècle, et puis à l'aube des grandes guerres, la première et la deuxième guerres mondiales, quand on essayé de faire une littérature médiévale typiquement française dans un contexte de montée des nationalismes. Ainsi, « la » littérature française en soi a une existence très relative. Les littératures ne s'arrêtent pas aux frontières, qui sont de véritables passoires. La littérature française s'est nourrie de tout ce qui l'entourait, comme la littérature russe s'est nourrie des littératures de l'Europe, par exemple, et on ne peut absolument pas penser des auteurs nationaux, sauf à faire de l'idéologie et à tromper le monde. Penser le grand siècle français — le XVII<sup>ème</sup> — comme une littérature française pure est une aberration totale, puisque la littérature de Molière, de Corneille, de Perrault, de tous les écrivains s'est nourrie d'Italie, d'Espagne, et cela de façon massive. On n'arrive pas à penser un XVII<sup>ème</sup> siècle limité aux frontières. C'est aussi ridicule que le nuage de Tchernobyl s'arrêtant aux frontières. Voilà une première remarque concernant le « s » de « littératures ».

Mais on peut en formuler une seconde. Selon moi, le champ littéraire n'a pas besoin de « s » parce que justement il est vaste. Il est transnational d'une part, mais d'autre part il dépasse aussi les littératures canoniques. Et je comprends bien que ce « s » a été introduit justement pour mettre en question la canonisation de la littérature avec une majuscule et un singulier : la grande Littérature. La conception que j'ai de la littérature est bien plus ouverte, et je crois que c'est celle des écrivains de toute façon : le champ littéraire comprend la littérature enfantine, et tout ce qu'on range dans les sous-littératures. Il n'y a pas de sous-domaine littéraire. Là aussi, c'est une entreprise idéologique et culturelle destinée à maintenir une certaine forme d'hégémonie relative aux canons qui forment les idéologies des nations. En effet, on choisit les canons en fonction d'une idéologie nationaliste. Or, la littérature est d'une autre complexité et autrement intéressante. Les plus grands écrivains se sont nourris des « sous-littératures » et même des discours non littéraires. Les plus grandes inventions de « genres discursifs » ont toujours été cherchées au-delà des frontières littéraires, au-delà des frontières nationales, mais aussi au-delà des grands genres canoniques. Donc la vie de la littérature est un pluriel des littératures.

Cela m'amène à une troisième remarque. La littérature pour l'enseignement du français ne s'arrête pas à une littérature française de France. Elle est aussi une littérature francophone. Ainsi, la littérature française comprend les littératures de la francophonie : les écrivains du Maghreb, les écrivains québécois, les écrivains belges et suisses romands sont des écrivains de langue française. De ce fait, classer Cendrars ou Jaccottet dans la littérature romande est une aberration : ce sont des écrivains de langue française, un point c'est tout. Mais c'est la même chose pour ceux qui — auteurs « mineurs » — n'ont plus droit qu'à une existence de littérature « romande » qui en quelque sorte les marginalise. On voit bien comment l'immense succès de Ramuz dans la collection de la Pléiade réintègre cet auteur dans la littérature en général. À travers la Pléiade, on déssectorialise et déprovincialise Ramuz d'une façon absolument magistrale. Donc le « s » de « littératures » est intéressant dans ces trois dimensions.

Pour le terme de « langue » c'est un peu la même chose. J'ai du mal à envisager le singulier ou le « s » sous-jacent. La langue française n'est pas une langue homogène. Il y a des français dans le français, qui sont les langues de spécialité, les langues liées aux classes d'âges — les adolescents ont une langue à eux : ils parlent même plusieurs langues dans la langue — et nous-mêmes, si nous ne parvenons pas à parler plusieurs langues dans la langue française, nous sommes handicapés dans la circulation sociale. Si je continue à parler comme un professeur d'université quand j'ai telle ou telle activité sociale, je suis un summum de ridicule, une aberration vivante : heureusement qu'on est plurilingue dans sa langue. L'expérimentation du plurilinguisme dans sa langue n'est pas une question de linguiste démagogue ou dégénéré. En effet, les plus grands écrivains l'ont développée justement en disant se fabriquer une langue qui est comme une langue étrangère — chez Proust on trouve ça de façon très claire. La langue de chaque écrivain, si elle est une vraie invention littéraire, est aussi une invention de langue, avec des spécificités qui sont à lire comme des langues dans la langue. Et la littérature m'intéresse justement en tant que langue dans la langue.

Ainsi, la pluralisation de la langue est déjà dans cette langue pour l'enseignement du français. Le français est pluralisé. Il ne s'arrête pas aux frontières internes à la francophonie. Il n'y a pas un sous-français de Romandie. Quand mes enfants étaient à l'école, j'entendais sans arrêt parler du fait que les petits Suisses parlaient mal, et que mes enfants étaient supposés parler mieux. C'est absolument aberrant : ils parlaient aussi mal que les autres, ou aussi bien que les autres. Cette conception de la langue du type « centralité parisienne » représente une des pires marques idéologiques de centralisme linguistique. La question de la pluralité linguistique, c'est-à-dire l'ouverture sur les autres langues, est fondamentale. D'ailleurs,

vivre dans un pays plurilingue a été pour moi l'une des raisons de venir en Suisse : les monolingues sont les exceptions et les plurilingues sont les cas les plus fréquents dans le monde, en général. On est plurilingue par sa famille et le corps social où l'on vit. En Suisse, c'est une évidence : voyez le nombre de couples mixtes linguistiques ! Cette réalité est saillante même si on observe parfois des renoncements à une des deux langues sous la pression de l'intégration. Ainsi, on voit des enfants de deuxième génération ne plus parler l'espagnol ou le portugais de leurs parents et le garder au fond d'eux-mêmes au lieu de le réactiver et d'en faire une richesse, et on pourrait dire ça de toutes les langues. Ni les littératures nationales, ni les langues ne s'arrêtent aux frontières. Et le plurilinguisme, c'est-à-dire l'ouverture aux autres langues, constitue un des meilleurs moyens de penser le langage. Ce qui est plus profond que la diversité des langues, c'est le langage. Voilà ce qui nous intéresse, ce qui constitue notre objet de linguistique : la faculté du langage humain dans sa diversité de réalisation linguistique.

Je terminerai par une remarque sur le « et » articulant dans votre titre « langue » et « littératures ». A la fin des années soixante et septante, on a beaucoup utilisé ce « et » pour tenter de réunir les disciplines de la littérature, du champ littéraire et les disciplines linguistiques. J'ai moi-même écrit des livres qui s'intitulent « Linguistique et discours littéraire » ou « Langue et littérature ». De tels titres paraissaient naturels dans les années d'euphorie du structuralisme et de la linguistique dominant le modèle des sciences de l'homme et de la société. Or, comme le lien entre les linguistes et les littéraires s'est défait, on a cessé dans le même temps de penser le lien entre langue et littérature. Du temps de la philologie, une telle articulation était une évidence. Il suffit de voir comment nos collègues italiens ici à Lausanne ne peuvent pas penser la langue en dehors de la littérature, puisque c'est la littérature qui a forgé la langue de l'unité italienne. Les collègues romanistes étaient des spécialistes des langues romanes ET des littératures. Ils pouvaient aussi bien parler de littérature que de linguistique, et cela dans plusieurs langues et plusieurs littératures.

Aujourd'hui, l'hyperspécialisation a entraîné une autonomisation du champ de la langue et du champ de la littérature : les linguistes s'occupant de la langue et les littéraires s'occupant de la littérature, avec même des divisions internes aux sections des universités. De fait, on ne prend pas toujours très au sérieux certains linguistes qui s'occupent de littérature ou des littéraires qui s'occupent de linguistique. Les études culturelles par exemple ont balayé la question de la langue d'une façon absolument hallucinante et erronée, mais néanmoins c'est une des réalités. Une de nos préoccupations à nous, c'est de maintenir le continuum, et c'est pour cela que je salue la publication de ce volume. Il faut affirmer qu'il y a un continu du langage



qui fait que langue et littérature sont réactivées les unes par les autres, et totalement inséparables, même si des études purement littéraires ou des études de linguistique très techniques peuvent exister par ailleurs. Cependant, perdre de vue le continuum entre la langue et la littérature est un des problèmes de notre temps. Il peut amener le linguiste à ne plus avoir de fond culturel et ne plus être capable de comprendre l'importance du lien, et du coup l'oublier dans la pédagogie. Je crois que la littérature est nécessaire à l'enseignement du français pour des raisons qu'on pourra peut-être développer plus tard si vous le souhaitez, mais la littérature est aussi nécessaire au linguiste en ce qu'elle est un espace d'expérimentation de la langue — je prenais tout à l'heure l'exemple de Proust, mais je pourrais prendre bien d'autres exemples : la façon dont Proust étudie la langue de Racine ou la langue de Flaubert est totalement grammaticale et d'une précision absolument inimaginable. On trouve encore chez le Sartre de « Situations I », des analyses de « L'Étranger » et du « Parti pris de choses » de Francis Ponge qui sont des analyses stylistico-grammaticales<sup>3</sup>. Les écrivains, des années vingt aux années cinquante, étaient des gens au courant de la linguistique.

À Lausanne vient d'être soutenu un mémoire sur des conférences données par Blaise Cendrars au Brésil. Ce mémoire montre comment Cendrars s'inspire de sa lecture d'un livre de linguistique de Vendryes, qui venait de paraître. Cendrars donne des conférences qui sont de véritables cours de linguistique et d'analyse littéraire. On a totalement oublié que jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, pour les écrivains, la grammaire n'était pas étrangère à la littérature. Gilles Philippe a bien décrit cette réalité dans un livre qui porte pour sous-titre : « Le moment grammatical des lettres françaises »<sup>4</sup> : on débattait du style de Flaubert dans les médias, on s'étripait à cause de certains de ses usages des conjonctions ou des temps verbaux. Heureux temps où l'on pouvait avoir ces discussions très grammaticalisées dans le champ littéraire même ! On ne cherche donc pas à faire du nouveau, mais à rétablir la continuité ; à la réactiver en cherchant les moyens de penser ce continuum indispensable entre langue et littérature, et plus fondamentalement entre les langues, les littératures et les pratiques discursives, car l'enseignement du français va au-delà des questions simplement grammaticales de la langue ou des questions littéraires, mais ouvre sur l'ensemble des discours.

---

<sup>3</sup> Jean-Paul Sartre, *Critiques littéraires (Situations I)*, Paris, Gallimard, 1993.

<sup>4</sup> Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*, Paris, Gallimard, 2002.

*Justement vous venez d'évoquer un continuum « indispensable » – pour reprendre vos termes – entre langue, littératures (au pluriel) et discours sociaux. Pouvez-vous préciser ce point ? Comment et en quoi d'autres discours, comme par exemple le discours politique, le discours médiatique, le discours publicitaire se situent-ils sur un même continuum ?*

Oui, il est nécessaire de préciser un point. Les textes littéraires nous intéressent en raison de leur complexité. L'analyse de ces objets extrêmement complexes et producteurs de sens est formatrice pour l'esprit. On pourrait dire la même chose des langues étrangères, cela expliquerait d'ailleurs la fonction du latin et du grec en leur temps : former des esprits en analyse de la complexité. On n'est pas obligé de passer par le latin et le grec, mais par la complexité, oui. Les textes littéraires présentent l'avantage d'être des univers assez clos et producteur d'un sens construit, et c'est pour cette raison qu'ils forment une langue spécifique pour chaque texte, ou presque. La langue de Camus n'est pas la même langue dans *L'Etranger*, dans *La Peste* ou dans *La Chute* et *Le Premier homme* : il y a vraiment une langue propre à chacun de ces textes.

Ces univers-là extrêmement denses nous plongent dans des systèmes de complexité et sont formateurs pour l'esprit. Apprendre la complexité est un moyen de résister à la propagande publicitaire ou politique. De cette puissance manipulatrice des peuples par la propagande a émergé la nécessité même de l'esprit critique et de la formation à l'esprit critique. À mon avis, la formation à l'esprit critique par les capacités analytiques à développer chez les étudiants et les élèves est devenue une urgence sociale : pour l'université, pour l'école et pour les médias.

L'étude de la publicité m'a été très utile pour réfléchir sur les langages de manipulation ; et c'est pour cela certainement que plusieurs thèses ont été soutenues à Lausanne dans ce domaine. Le discours politique nous intéresse également, comme il passionne nos étudiants et doctorants qui s'engagent dans des recherches extrêmement intéressantes. La formation critique à la lecture des discours politiques est un aspect essentiel de la formation citoyenne des élèves et des étudiants. Quant à la presse, elle doit aussi être étudiée comme un des lieux d'exercice de « genres discursifs » particuliers : il faut apprendre à lire la presse.

Cela constitue aussi une des raisons d'ouvrir la réflexion et l'analyse à des domaines de ce type : la littérature est un univers de sens, mais une page de journal l'est également, comme un placard publicitaire, ou un discours politique. Ce qui fait sens, tout comme ce qui nous apparaît comme un non-sens logique ou idéologique, doit être analysé justement en tant que tel. Notre rôle, en effet, n'est pas de former des idéologues en formatant

politiquement des étudiants, mais de former des étudiants capables de contre-argumenter aux discours de la manipulation. On peut espérer développer une telle capacité au contact de l'analyse des discours médiatiques, politiques et publicitaires. Personnellement, j'ai été fasciné de voir comment, après la deuxième guerre mondiale, l'Allemagne a su se relever d'un terrible rouleau compresseur idéologique, par une formation scolaire extrêmement vigilante et active. Les élèves de l'époque faisaient des analyses de discours de Goebbels pour comprendre comment le peuple allemand avait pu être manipulé. Je trouve que nous sommes quant à nous très en retrait, alors que nous avons été manipulés, et nous sommes encore manipulés par un certain nombre de discours politiques et sociaux. Ainsi, la linguistique du discours — c'est-à-dire l'ouverture de la réflexion vers le champ des « discours » en général — forme les fondements du français, et nos travaux doivent porter sur l'ensemble de ces domaines.

*La tâche de la linguistique du discours est passionnante. À ce titre, est-il juste de dire que le discours c'est l'ancrage du langage dans les réalités sociales ? Et que le sens d'un discours naît de cet ancrage-là ? Dans le même esprit, est-ce à dire que dans le contexte scolaire ce qui fait sens pour un élève c'est ce qui va susciter chez lui de l'intérêt ? Précisément, le rôle du linguiste — comme consultant — serait alors de promouvoir la réflexion sur les discours, ou, mieux encore, la réflexion sur la langue dans les discours ?*

Oui je crois que c'est la clé. C'est sans doute la raison du flottement dans le dialogue entre les linguistes et les pédagogues que j'ai évoqué. En particulier, lorsque les linguistes ont avancé la nécessité de travailler sur des unités globales — les textes et les discours — on a cru qu'ils laissaient tomber la grammaire et la langue ; et cela a pu donner l'impression que nous proposons de ne plus enseigner la langue et la grammaire à l'école. Mais l'urgence qu'il y avait de penser le tout des textes et des discours a eu un effet positif. Les linguistes se sont concentrés sur ce qui fait sens dans la globalité : un texte constitue une unité de sens, alors qu'une phrase perd généralement de sa signification lorsqu'elle devient un exemple de grammaire. Il n'y a qu'à repenser aux manuels de lecture des jeunes enfants. On pouvait y lire des phrases dépourvues de sens, mais cependant utiles à l'apprentissage de la lecture du fait de jouer sur les syllabes. De telles activités fonctionnaient avec certains élèves, mais pas avec un type d'élève : ceux qui précisément avaient besoin que leurs activités scolaires fassent « sens ».

Or, une grande partie des difficultés de l'enseignement est liée à cette question des activités qui ont un « sens » et vont permettre à l'élève de mobiliser ses capacités d'émerveillement et de passion et celles qui n'en ont pas.

Bien sûr, certains — ceux dont l'esprit est plus mathématique — arrivent à se passionner pour des résolutions de problèmes qui n'ont pas de sens, mais qui sont des jeux purement logiques. Certains esprits sont formés comme cela et peuvent fort bien faire de la grammaire abstraite, mais la plupart des élèves ne réagissent pas de la sorte. D'une manière générale, on observe que plus la diversité sociale introduite à l'école est marquée et plus on a affaire à des élèves ayant besoin que leurs activités fassent sens ; ce sont eux qui ont souvent l'impression d'être embarqués dans des activités gratuites. C'est l'un des grands chocs des enfants des milieux dits « populaires », au sens très large. Par conséquent, le fait que l'activité fasse sens est pour nous fondamental, c'est un moteur pédagogique et cela reste vrai avec nos étudiants universitaires. On les voit bien décrocher quand tout à coup l'objet cesse de faire sens ou d'être un problème de sens. Un non-sens dans un texte est passionnant parce qu'il constitue un obstacle à la compréhension, comme d'ailleurs le font les mots des langues étrangères. J'ai vu des étudiants médiocres se passionner pour résoudre un problème de non-sens parce que justement le texte résistait et qu'il fallait franchir cette résistance. Le défi de la difficulté stimulait leur esprit.

Il est nécessaire de redonner aux activités de grammaire une fonction sémantique. Par exemple, on peut très bien arriver à (faire) que si l'orthographe est nécessaire, c'est parce que l'orthographe fait sens. Montrer ce qu'on gagne en place, mais ce que l'on perd en information sémantique en écrivant les mots-sms est une réflexion de base. Bien sûr, il y a des apprentissages qui doivent être en grande partie mécaniques (paradigmes des verbes, règles du pluriel des accords, exceptions orthographiques à mémoriser), mais ils doivent néanmoins à terme finir par faire sens. La finalité peut être lointaine. Il y a un temps, c'était la réussite scolaire et sociale qui suffisait à faire sens. Maintenant que l'école ne mène pas obligatoirement à un premier métier, la finalité doit être perceptible plus directement, et il s'agit ainsi de réinventer des activités qui font sens.

Ainsi, la linguistique du discours consiste à penser les phénomènes de langue dans des univers de sens. Et c'est la raison pour laquelle je pense qu'on peut faire de la grammaire avec des textes littéraires ou avec des textes publicitaires, qui sont tous deux des lieux de mise en mouvement de la langue. Tout comme un texte littéraire, un texte publicitaire peut réinventer la langue : ces inventions peuvent être médiocres ou franchement nulles, mais elles sont dans tous les cas intéressantes en tant que mises en mouvement de la langue ; et cette expérimentation de et dans la langue vivante est dynamisée par la volonté de produire du sens.

À lire les médias et à considérer de récents événements politiques — par exemple la votation à propos d'une initiative concernant des réformes scolaires dans différents cantons de Suisse — on a l'impression que l'enseignement du français et plus généralement la langue vivent une crise ? Ou du moins traversent une zone de fortes turbulences : quelle est votre opinion ?

On a l'impression que la crise est un concept permanent des questions d'enseignement du français. On retrouve une telle crise en gros tous les vingt ans. L'un des temps forts de la crise est liée à l'arrivée du structuralisme, à la fin des années septante, ou au tout début des années huitante. Quand je suis arrivé en Suisse, en 1984, la crise est terrible autour des transformations en cours de l'enseignement du français. Cela se manifestait par des articles dans la « Gazette de Lausanne », dans la « Nation » ou encore dans le courrier des lecteurs de « 24heures ». J'ai gardé des exemples d'interventions absolument hallucinantes, d'une violence étonnante. Mais tout cela m'a toujours fait sourire parce que cela me rappelait les grandes crises des années trente, à Genève. C'est une période de grande polémique en Suisse romande. En 1930, le linguiste Charles Bally, à la demande du département de l'instruction publique de l'époque, donne une série de cinq conférences recueillies dans un petit livre intitulé *La crise du français*<sup>5</sup>. Il est intéressant d'observer que c'est aussi à cette époque qu'on débat en même temps de l'écriture de Ramuz : la presse française s'indigne de l'indigence de l'écriture ramuzienne ; on la condamne parce qu'elle dénature la littérature, comme on condamne l'auteur.

Ainsi, la crise touche la littérature dans le même temps que l'enseignement de la langue. À l'époque, on pense véritablement que la société est en train de s'effondrer. Il suffit de lire les textes qui paraissent avant la première guerre mondiale et entre les deux guerres pour voir à quel point la question de la crise de la langue a été puissante. Mais déjà en 1863, alors que se dessine ce qui sera la première grande « crise du français », Littré définit ce qu'il appelle « la crise de langue » comme : « un désaccord que le temps amène entre la langue fixée par l'usage et par l'écriture en un certain moment et l'esprit des hommes qui la parlent et dont les modes de comprendre et de sentir changent incessamment »<sup>6</sup>. Dans le même ordre d'idées, au moment du débat suscité par l'abandon du latin comme langue de rédaction de la dissertation, on pensait que c'était la fin du monde et de la connaissance et que tout allait s'effondrer.

Si toutes les grandes réformes ont produit un même désarroi, c'est que ce qui touche à la langue touche à l'histoire du sujet. De fait, chaque fois

<sup>5</sup> Charles Bally, *La crise du français*, Genève, Droz, 2004.

<sup>6</sup> Emile Littré, *Histoire de la langue française. Introduction*, Paris, Didier, 1863, p. LII.

qu'une proposition de réforme a lieu, elle touche l'identité des parents qui ne peuvent pas penser autrement que de façon nostalgique leur rapport à la langue. Ils ont l'impression que si les modèles qui les ont formés changent, c'est l'ensemble de leur univers qui s'effondre. Or, on a toujours changé la grammaire : les grammairiens du XVII<sup>ème</sup> estimaient que Racine faisait des fautes et que Corneille était incapable d'utiliser correctement le passé composé et le passé simple (règle des 24 heures) ; Port-Royal réinvente la grammaire ; Nicolas Beauzée est un réformateur de la grammaire, dans l'Encyclopédie. Ainsi, le débat autour de la norme, c'est-à-dire le conservatisme de la langue, a toujours eu lieu. On peut dire qu'il s'agit d'une tendance naturelle visant à conserver la langue parce que les sujets parlants craignent, face à l'évolution d'une langue qui est toujours vivante, l'effondrement de ce qui est à la source de leur identité de sujet parlant.

Cela explique, je crois, la « dramatisation » des crises. Celles-ci se manifestent d'abord en des termes très individuels, et puis par la suite en des termes sociaux, représentant un lieu de conflit entre le conservatisme et les forces de changement des sociétés. Tout nécessairement passe par la langue ; et par conséquent touche à l'enseignement de la langue à un moment ou à un autre. Je voudrais terminer par deux citations éclairantes : l'une, de Charles Bally, date de 1911, dans la *Revue Pédagogique* : « le débat n'est pas clos, les pamphlétaires qui assaillent la nouvelle grammaire d'une plume alerte et fougueuse reviennent à l'attaque, l'idée directrice des détracteurs semble nette et simple, voire simpliste, la voici : la crise de la culture classique, la crise du français, ont pour cause primordiale, pour cause quasi-unique, l'esprit de la nouvelle méthode. C'est sous l'influence néfaste et despotique de quelques maîtres, éblouis d'un double mirage, le mirage de la linguistique et le mirage d'un idéal démocratique malentendu, que la crise a éclaté ». C'est d'une extraordinaire actualité. On croit toujours que les pédagogues quels qu'ils soient – vous voyez, ils n'ont pas besoin d'être « structuralistes » ou « constructivistes », car ils ne l'étaient pas encore dans ces années-là – sont responsables d'une crise : dès qu'une nouvelle grammaire, c'est-à-dire une nouvelle idée de la langue, surgit, alors une crise de la culture apparaît. C'est la même chose avec les écrivains. Lorsqu'ils réinventent la langue, ils écrivent par définition « mal ». En fait, comme disait Proust, ils écrivent une langue étrangère dans la langue.

La seconde citation, d'Antoine Meillet, date de 1917 : « La crise du français, dont on s'est plaint dans les dernières années, n'est pas nouvelle. Il a toujours été difficile d'écrire le français littéraire, qui, dans sa forme fixée, n'a jamais été la langue que de très peu de gens et qui n'est aujourd'hui la langue parlée de personne. La difficulté grandit de jour en jour à mesure que grandit la différence entre le parler de tous les jours et cette langue

fixée, au fur et à mesure qu'on s'éloigne et du temps et des conditions sociales où la langue littéraire a été constituée. Ceux des élèves des lycées qui sont issus de milieux ouvriers ou petits bourgeois ont souvent grand'peine pour arriver à écrire d'une manière même à demi correcte le français littéraire, qui diffère profondément du parler en usage dans leur famille. Beaucoup n'y parviennent jamais »<sup>7</sup>. Le fait que presque un siècle plus tard, on puisse reconduire cette analyse en changeant peu de mots tient au fait parfaitement résumé par Charles Bally : « La vie du langage est régie, comme celle des humains, par deux tendances contradictoires : il change et il résiste au changement ; il se transforme par l'usage qu'on en fait, et cet usage même crée une tradition qui l'immobilise. »<sup>8</sup> Il faut dé-dramatiser et relativiser.

---

<sup>7</sup> Antoine Meillet, *Les langues de l'Europe nouvelle*, Paris, Payot, 1917, p. 174-175.

<sup>8</sup> *La crise du français*, p. 17.

