

Seizième année, Numéro 31, Printemps – été 2020, publiée en été 2020

Quelques réflexions sur l'enseignement du français langue étrangère en retissant des liens entre linguistique et littérature (partie 1/2)

FAVRIAUD Michel

Enseignant-chercheur émérite
Université de Toulouse Jean-Jaurès
Laboratoire LLA-Créatis

E-mail: fm.favriaud@wanadoo.fr

(Date de réception: 12/08/2020- date d'approbation: 12/09/2020)

Résumé

L'apprentissage du FLE, tel que piloté par la France et le CECR aujourd'hui, cible la langue d'usage et non plus la langue de culture. Cette voie, faussement évidente, est en fait idéologique, sous-tendue par une conception consumériste néolibérale qui est critiquable à deux niveaux: celui des valeurs morales, mais aussi celui de l'efficacité, puisque peu d'étudiants semblent capables d'assimiler durablement la langue étrangère et de mener des études universitaires de haut niveau dans cette langue. Nous proposons au contraire, dans le fil des travaux de Kahnemouipour et Khattate, mais aussi de la linguistique de Rastier et de la poétique de Meschonnic, de renouer l'étude précise de la langue avec la littérature, le théâtre et la poésie pour créer une nouvelle alliance entre d'une part l'émotion et la réflexion, d'autre part l'écrit et l'oral - la langue étrangère devenant une seconde langue maternelle, mais imaginaire, et un lieu de formation subjectif et intellectuel de la personne.

Mots-clés: Apprentissage Du FLE, Oral, Langue De Culture, Théâtre, Poésie, Emotion, Réflexivité.

Introduction

Quand on compare le français parlé et écrit par les Iraniens d'aujourd'hui, en Iran, et surtout en France - même au niveau des étudiants de thèse en lettres – et celui produit dans les années soixante-dix, naît l'idée (ou le fantasme) d'un hiatus. Certes, dans les années 70, quand j'enseignais en Iran, nombre d'étudiants et encore plus de professeurs avaient fréquenté des écoles primaires et secondaires ou des centres culturels français; pourtant, même pour les nombreux primo-apprenants d'université, le français (alors obligatoire pendant trois ans en licence d'anglais) ne semblait pas, pour une majorité du moins, vraiment difficile à parler et à écrire.

En quarante ans beaucoup d'eau a passé sous les ponts de la Seine, et un peu moins sous le Si-o-Se-Pol: ayant dirigé également les thèses d'étudiants iraniens, indiens ou chinois dans les années 2010, j'ai pu constater que les Iraniens n'étaient pas seuls dans ce cas, mais qu'ils n'avaient plus cet avantage que leur conféraient jadis une syntaxe et une phonétique du farsi assez compatibles avec la langue française, comme de deux langues indo-européennes affines. Il faut dire aussi que tous les thésards récents dont j'ai l'expérience sont d'abord passés par l'anglais, ce qui aurait pu favoriser le lexique (le lexique anglais étant aux deux tiers français et latin), mais sans doute pas l'articulation phonétique et l'intonation mélodique (saxonne). Car chaque langue a son chant de phrase, et je crois pouvoir dire, grâce au farsi que je parle, un peu, et au farsi que j'entends, beaucoup, que le chant de la phrase iranienne et celui de la phrase française étaient/sont consonants.

On pourrait faire l'hypothèse que la moindre qualité de langue de ces étudiants venant faire en France des études universitaires de troisième cycle tient à plusieurs facteurs, endogènes (que je laisserai de côté), dont:

- le démarrage tardif de la langue française dans leur *cursus*;
- la séquentialité anglais-français;

mais aussi à des facteurs exogènes (endogènes pour moi, Français), propres à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), refondé sur

l'idéologie, promue par le *CECR*¹, de la communication et de l'utilitarisme que je qualifierais de primaires, ayant cours aujourd'hui en France ²:

- l'abandon presque radical de la littérature, et notamment de la poésie et du théâtre - ce qui est contraire aux traditions de maints pays, dont l'Iran, l'Afghanistan, l'Inde, pays de poésie et de mystique;
- le renversement de la relation entre écrit et oral, tant dans sa séquentialité que dans ses valeurs;
- la faible considération pour la grammaire qui avait paru jadis trop hégémonique dans l'enseignement. En Iran, il y a eu, jusque dans les années soixante-dix, des générations Mauger, du nom de la méthode éponyme, soupçonnées de connaître la grammaire sans pouvoir parler la langue.

Retrouvant quelques-uns de mes anciens étudiants iraniens dans les années 2000 et 2010 (à qui j'avais enseigné, trente ans plus tôt, la langue par la méthode audio-visuelle communicationnelle *La France en direct*³) je fus très surpris de constater qu'ils avaient perdu tout leur français, sauf quelques formes de dialogue très vives du début d'apprentissage, et que leur anglais était lui-même devenu faible, alors que dans les années soixante-dix des francophones âgés me disaient n'avoir plus parlé français depuis des décennies tout en le parlant encore fort bien, quoique de façon un peu livresque. Ces exemples, certes limités et sans autre évaluation raisonnée que mon vécu ponctuel, m'amènent toutefois aux questions suivantes: La langue étrangère que l'on apprend de cette « nouvelle » façon survit-elle au contexte communicationnel qui la fonde et la justifie? Pourquoi s'estomperait-elle si vite? Est-elle une langue de l'être et de l'étude, ou une langue d'aéroport, passagère?

1. Cadre européen commun de référence pour les langues

2. J'ai enseigné le FLE dans un master intitulé Enseigner à l'étranger, à l'ESPé de Toulouse, de 2013 à 2018.

3. Capelle, J.& Capelle, G., 1975, *La France en direct*, Paris: Hachette.

Je voudrais avancer ici les hypothèses complémentaires suivantes pour ajuster ma problématique:

- La poésie et le théâtre ne mériteraient-ils pas de retrouver une place centrale dans l'enseignement du FLE, eu égard à l'intérêt majeur que ces deux genres représentent pour cette opération psychologiquement très difficile qu'est l'apprentissage de la langue étrangère, lequel est, dans un premier temps au moins, un désancrage partiel de la langue maternelle et une régression infantile, facteurs de déséquilibre narcissique? Cette mise en crise psychologique ne pourrait-elle se retourner, si la pédagogie était adéquate, en accroissement de sa capacité à être et à parler, dans la langue étrangère et dans sa propre langue maternelle? Pourquoi et en quoi la littérature, comme art du langage, pourrait-elle y contribuer?
- L'oral maintenant visé, au sens ici du parlé, n'est-il pas un horizon encore plus difficile à atteindre que l'écrit, car il y a autant de parlés que de sujets parlants, de pays et de régions francophones, de couches sociales, de tranches générationnelles? Viser le français oral prétendument standard serait, linguistiquement, une quasi imposture, et qui, au plan universitaire, ne préparerait pas à des études supérieures; c'est un français de survie immédiate, et non de culture, de réflexion ou d'étude. Nous essaierons d'analyser (dans la partie II de cette réflexion et dans la livraison suivante de la revue) quelques passages du théâtre de Noëlle Renaude et de Daniel Lemahieu, créé dans les années quatre-vingt-dix, pour montrer que ce français-là, si simple et commun qu'il paraisse aux francophones aborigènes, est en fait multiple et qu'il n'aurait d'intérêt dans l'enseignement du FLE que si on le jouait, que si on l'incarnait pour se l'incorporer, physiquement et mentalement.
- L'étude raisonnée de la langue, jadis sous une forme grammaticale, jugée maintenant rébarbative, valait pourtant non seulement pour

elle-même, mais encore comme outil d'(auto)apprentissage, et, peut-être de surcroît, comme « objet transitionnel », au sens de Winnicott. Quel outil multifonction (quel couteau suisse?) met-on en œuvre aujourd'hui pour inscrire le FLE dans la vie profonde de l'apprenant? La communication orale triviale joue-t-elle ce rôle? Une autre approche de la langue, écrite et réflexive, pas nécessairement uniment scolaire, n'ancrerait-elle pas davantage les apprenants dans la langue? Je proposerais (toujours dans cette partie II) l'étude de la phrase, écrite, comme unité de découpage de l'énoncé et la ponctuation qui crée une scénographie du texte, comme ancrages à la fois physiques et émotionnels d'une part – donc esthétiques – et intellectuels et réflexifs d'autre part, d'une langue étrangère en transition vers ce que j'appellerais une « langue maternelle imaginaire ».

Les articles de Jaleh Kahnamouipour¹ et de Nasrin Kattate², de l'université de Téhéran, seront nos deux relais locaux, en plus de notre investigation linguistique et poétique (ou mieux poïétique: au sens de la création de formes et de langues littéraires et artistiques comme formes de vie et de pensée), appuyée sur les travaux de Rastier, de Meschonnic et de nos propres travaux sur la ponctuation et les unités de discours.

1. FLE et CECR: une impasse idéologique, réflexive et psychologique

La communication primaire et l'esprit entrepreneurial dans le cadre d'un projet à mener en équipe font partie de ces grappes d'idées « évidentes », « modernes », du monde globalisé, du commerce-consommation roi, avec par conséquent, pour chacun d'entre nous, la nécessité de développer son instinct de « débrouille et de survie »: on appelle cela une idéologie, qu'on pourra qualifier d'ultra-libérale. L'étudiant moderne, selon le *CECR*, doit pouvoir parler, maîtriser la « langue d'usage » pour affronter les situations

1. L'enseignement de la poésie: l'espace d'un échange interculturel »

2. Le parcours de la poésie dans l'enseignement du français »

de vie ordinaire, et notamment de consommateur. Par opposition, les étudiants étrangers d'autrefois, débarquant en France, possédaient un français livresque, joliment désuet, qu'ils ne pouvaient souvent pas mobiliser instantanément: ils ne ressemblaient pas à des Français ordinaires, bavards! Mais ce français grammaticalement solide était une bonne base de lancement future; moi-même arrivant en Iran, j'avais une formation de ce type en anglais. Et face à mes très nombreux collègues américains, je ne pus, les premières semaines, parler couramment: quatre ou six mois plus tard, j'alternais livres en français et livres anglais de littérature dans mes lectures, et parlais couramment jusqu'à aujourd'hui encore.

Notons que cette critique de l'enseignement livresque des langues, venue des EU - qui a engendré tout au long du XX^e s. une évolution vers l'oral, avec un tournant plus marqué dans les années 50-70, celui de l'introduction des méthodes audio-orales - n'est pas tout à fait sans fondement. En effet, pour un travailleur immigré ou un touriste, forcément pressés, ce français de survie suffit, ou peut à tout le moins être considéré comme une première étape positive. Beaucoup d'Iraniens voulant se rendre en France, en Suisse ou au Canada peuvent en bénéficier aujourd'hui, à juste titre. Mais il y a le revers de la médaille, qu'on ne leur montre souvent pas.

1-1- Une servitude idéologique librement consentie

Les faiblesses de cette méthode qu'il faut analyser au plan idéologique et universitaire pourraient paraître criantes:

- Au plan général, le déclin de la langue française comme langue seconde ou langue étrangère, au lieu d'être enrayé, s'est accru depuis les années soixante au Proche et au Moyen-Orient, en Iran particulièrement, dû en partie à la quasi-disparition des écoles religieuses chrétiennes (ou juives), où étaient scolarisés en français plus de musulmans que de chrétiens;
- Plus pragmatiquement, d'après notre expérience de directeur de thèse, la maîtrise de la langue semble faible, y compris au plan de

l'articulation phonétique et de la distinction phonologique; les Iraniens qui avaient jadis une très bonne prononciation du français avaient perdu cet avantage. Au plan syntaxique, les mêmes erreurs étaient toujours commises et semblaient indéracinables, parce non reliées à un système de la langue. Il ne s'agissait pas seulement du genre des noms, difficile pour un Iranien ou un Chinois dont la langue distingue peu masculin et féminin, mais, par exemple, de la conjugaison des verbes, de l'usage des temps et des modes verbaux, de la construction de la phrase, de sa ponctuation. La ponctuation noire médiane¹, en français et plus encore en anglais, a tendance à disparaître chez les étrangers (phénomène entamé chez les jeunes francophones et plus encore chez les (jeunes) anglophones de souche): n'est-ce pas l'une des raisons pour lesquelles la pensée logique, analytique et argumentée de ces étudiants étrangers se construirait plus difficilement, faute de pouvoir élaborer cette architecture dénivelée et hiérarchisée des plans de l'énonciation (Favriaud 2011)?

- le FLE, qui veut ressembler à l'anglais - ou plutôt à son fantôme, le *globish* - perd sa spécificité, donc sa raison d'être. Un homme de trente ans de Téhéran, parlant bien l'anglais, me demandait l'an dernier à quoi pouvaient bien servir, en français, les morphèmes nominaux de masculin et de féminin, les morphèmes verbaux de personne, peu marqués en anglais, langue considérée maintenant comme référence absolue! (En général les mêmes oublient de dire combien la morphologie verbo-prépositionnelle de l'anglais est redoutable pour tout étranger, qui se rabat le plus souvent vers une structuration morpho-lexicale plus latine). Malgré ce dernier point, c'est une victoire civilisationnelle majeure des Anglais et des

1. Nous appelons ainsi dans notre théorie la ponctuation à l'intérieur de la phrase marquée par les signes suivants: virgule, point-virgule, deux-points, tiret, parenthèses, etc.

Américains, qui ont imposé une idéologie du commerce standardisé, de la consommation calibrée et de la finance sans frontière, laquelle idéologie accélère les crises depuis les années 2000 - celle de la covid 19 n'étant pas la dernière. Disons-le clairement: dans ce monde américanisé, dont rêvent même les Chinois (lesquels pourtant n'ont jamais autant appris le français, maintenant présent dans beaucoup d'universités... peut-être parce que l'Afrique francophone semble les intéresser beaucoup), le français n'est, le plus souvent, pas rentable au sens du capitalisme néolibéral! Car, pour la plupart des étrangers obnubilés par l'anglais, le français ne peut être qu'une langue de culture, difficile et superflue: un produit Dior ou Vuitton, cher à payer! Nous ne prétendons pas ici, bêtement, qu'il n'y a pas d'anglais de culture, sophistiqué, généralement plus latinisé, syntaxisé et ponctué, mais cet anglais a été placé hors champ de l'apprentissage des étrangers, car devenu, dans les pays d'origine même, un sociolecte ultra-minoritaire: ainsi le vouvoiement, cher aux Français comme aux Iraniens, a disparu de l'anglais, qui nivelle de plus en plus les nuances et les valeurs. Mieux vaudrait accepter, stratégiquement, ce jugement, pourtant faux (car je crois que, pour les Iraniens, le français n'est pas plus difficile que l'anglais, et peut-être moins), que: le français est difficile, oui, difficile, et que cette difficulté est intéressante psychologiquement, réflexivement, culturellement, car elle est formatrice et libératrice. La langue anglaise rabaissée au globish est la langue idéologique du néolibéralisme. Pourquoi le français devrait-il suivre la même voie, celle d'une langue de la communication et de la libre circulation des marchandises plutôt que celle de la culture (Portillo Serrano 2015, Rastier 2013, p, 136-137)?

- Les étudiants étrangers qui maîtrisent peu ou prou ce FLE de première utilité ne parleront pas bien le français, seront obligés de

recourir à des scribes stipendiés pour rédiger mémoires et thèses, mais surtout ils n'accéderont pas à la pensée complexe: leurs études seront souvent des leurres. Prenons un exemple non iranien pour bien montrer que l'Iran n'est pas un cas isolé. L'un de mes thésards indiens de New Delhi possédait un français d'usage, certes réduit à un millier ou deux de mots, mais correct, ce qui m'avait conduit à accepter son dossier de thèse et lui donner sa chance, même si le projet de recherche était faible et sans problématique de départ: il allait bien s'améliorer, en travaillant! Mais, au bout de quatre ans, il avait écrit quarante pages indigentes, du niveau du baccalauréat, si bien que notre laboratoire décida de mettre fin à sa recherche, refusant de lui donner un diplôme sans valeur, ce qui aboutit à une catastrophe humaine: pour lui, revenir au pays sans diplôme, c'était perdre la face devant ses concitoyens et sa famille! Non seulement le niveau de langue de ce thésard ne s'améliorait pas, mais il conservait un mode de pensée simpliste, non critique, faisant de la paraphrase de texte, truffée de contresens, sans que mes remarques et nombreuses discussions ne lui « profitassent » en rien (oui, un « ne » explétif qui donne une atmosphère de négativité à ma phrase, un imparfait du subjonctif qui apporte au français non seulement la concordance des temps au passé, mais un chant de voyelles différent, et, surtout, une nuance d'irréel du passé, sans parler de la pointe d'humour que vous aurez notée!).

Mais pourquoi diantre apprendre une langue étrangère est-il difficile au point qu'on voudrait noyer le poisson en faisant croire à l'apprenant que c'est facile? En fait, la difficulté de l'apprentissage de toute langue étrangère est redoutable car elle est d'abord psychologique, presque ontologique: pour cela, la communication du sauve-qui-peut et le pataugeage collectif, souvent amenés par la méthode communicative et actionnelle - aujourd'hui en vogue - sont-ils une bonne médecine?

1-2- L'apprentissage d'une langue étrangère dans l'ontogenèse du sujet.

Au plan de la langue, on peut considérer que le sujet subit-construit au cours de sa vie au moins trois symbolisations, chacune mettant en crise la précédente et l'identité du sujet. La première est l'entrée du sujet dans la langue orale commune aux adultes; on considérera avec Lacan que le premier langage du bébé (*infans* veut dire en latin: qui ne parle pas) est strictement réservé à la mère et à la famille très proche: fait de gazouillis, lallations, rires-pleurs, gigotage de jambes et de bras; cette « lalangue » est encore un langage de fusion-effusion avec la mère, dans le regard et l'espace de celle-ci, car l'enfant ne se sent pas encore complètement séparé du corps et de l'affect de la mère. Entrer dans la première symbolisation, c'est couper ce rapport premier à la mère et aux proches, c'est partager le mot « maman » entre « ma maman à moi » et toutes les autres mamans - des autres. On peut dire que le sujet est blessé à vie de ce premier abandon, de cette distanciation-abstraction, et mon hypothèse serait, à la suite de Winnicott, que l'art, dans certaines conditions, opère une « réparation » (pour emprunter le concept de Mélanie Klein; Collot 1997). Etre poète, c'est encore et toujours, régresser vers la matière charnelle-maternelle de la langue, notamment par lallation (rimes, assonances, allitérations, répétitions de toutes sortes)... mais bien pour se projeter en avant, et « rémunérer », au sens de Mallarmé, l'abstraction de la langue commune. En poésie comme au théâtre, il y aura toujours du manque, du « mamanque » dit le poète Verheggen, de la mort à combler-jouir.

La deuxième symbolisation est une initiation à l'abstraction aussi cruelle, allant de la langue orale à la langue écrite. Même si l'acquis de la langue orale va servir d'appui à la construction de l'écrit - par retournement réflexif sur la langue orale, du moins dans les langues alphabétiques comme le persan et le français - le codage de la langue écrite fera néanmoins problème; l'enfant doit repartir quasiment de zéro, pataugeant, souvent angoissé. Car les problèmes d'apprentissage de la lecture sont avant tout psychologiques: arriverai-je à être moi aussi, un jour, un grand? Puis, quand l'élève élabore

l'hypothèse alphabétique - et donc phonographique - la discordance partielle entre oral et écrit continue de le perturber; car le farsi et l'anglais sont très éloignés de l'idéal phonographique, beaucoup plus que l'italien ou l'allemand par exemple. Mais le français, contrairement au farsi et à l'anglais, a l'avantage d'être très régulier: on peut lire correctement plus de 90 % des mots d'un texte, même sans connaître les mots, ce qui facilite la prononciation dans une méthode fondée sur l'écrit, et l'auto-apprentissage. La mauvaise prononciation du français par beaucoup d'Iraniens vient de l'écran de l'anglais et, paradoxalement, de l'apprentissage fondé presque exclusivement sur l'oral communicationnel, car l'oreille perçoit les sons étrangers de façon très approximative, et les restitue encore moins bien. Si on utilise l'oral de communication comme mode d'apprentissage majeur, on pourrait toutefois corriger ce défaut par la diction poétique, théâtrale ou la chanson, parce que le son, contrairement aux croyances pseudo-scientifiques, n'est pas produit seulement par l'appareil bucco-phonatoire; il est produit par le corps tout entier, et donc par les gestes et mouvements (*Langages* 2013¹). Avez-vous jamais vu un rossignol chanter? Il chante avec tout son corps, même avec son dos, comme les chanteurs d'opéra! On notera que ceux-ci prononcent et parlent bien le français, et toutes les langues non-maternelles, car c'est leur « corps-émotion » tout entier qui est engagé avec la voix. Comme celui du *bol-bol* ²!

La troisième symbolisation est encore plus cruelle: c'est la nôtre, celle de la langue étrangère! On ne sait plus rien, on apprend à dire: « bonjour monsieur, bonjour madame, ça va? Ca va! », On redevient « enfant », on prononce mal, on prononce sale, on comprend mal, on ne peut exprimer aucune pensée ou sensation fines ou complexes. Tant mieux si votre personnalité accepte de jouer et de régresser gaiement! Ainsi, on éclairerait

1. Revue *Langages* n° 192 (déc. 2013), Le vécu corporel dans la pratique d'une langue. Voir particulièrement les articles (disponibles en ligne) de Joëlle Aden, Graça dos Santos et de Didier Bottineau,

2. Le rossignol est l'oiseau de prédilection des Iraniens; son chant est la référence du chanteur du répertoire classique (le *radif*).

mieux pourquoi un enfant ou un adolescent apprend plus ou moins bien une langue étrangère: ce ne serait peut-être pas seulement et principalement une question de mémoire! Devant cet obstacle quasi infranchissable, beaucoup d'apprenants plus âgés, adolescents ou adultes, abandonnent, se proclament mauvais en langue. C'est l'image narcissique abîmée qui prend le dessus. Il est alors patent que la poursuite de l'apprentissage de la langue étrangère a besoin d'une « réparation » narcissique, d'une sécurisation d'abord et d'un gain symbolique ensuite. Et l'art, la poésie, le théâtre, la chanson, mis en œuvre de façon créative, ne peuvent-ils y aider puisqu'ils nous relient à l'imaginaire profond, à l'énergie de l'enfance, tout en nous faisant découvrir des parties de nous-mêmes inconnues, maintenant valorisées et esthétisées? Le manque symbolique se retournerait ainsi en création artistique de soi-même et du monde.

Si ce changement symbolique n'a pas lieu, la langue, même abondamment utilisée un temps, tomberait en désuétude sitôt le contexte, ou son *simili*, disparu. Au contraire, si la langue a pénétré en vous au point de modifier, enrichir votre identité, et peut-être enrichir jusqu'à votre langue maternelle (voir l'article de Kahnamouipour 2007), alors l'oubli ne serait plus possible. Et l'écrit, s'il a été construit méthodiquement, permettrait de maintenir et développer l'auto-apprentissage de la langue. Mon propre exemple en farsi, symétrique opposé de mon anglais, est malheureusement intrigant: ayant appris le farsi dans une méthode américaine audio-orale avec transcription en lettres latines, je suis incapable de lire-écrire le persan: j'ai toujours envie d'apprendre le farsi, car mon rapport à cette langue est joyeux (plan psychologique très positif), mais ma langue orale reste à un niveau médiocre (plan linguistique et cognitif négatif), sombrant entre deux voyages en Iran - n'ayant pas la médiation de l'écrit pour progresser entre temps.

Ainsi, la langue étrangère pourrait devenir une langue seconde, ou mieux encore une « langue maternelle imaginaire », qui fasse le lien entre le corps et la langue perdus de la mère, et l'être nouveau, étranger à lui-même, mais fier de cette étrangeté ouverte sur le monde. Winnicott eut cette pensée

magnifique: l'« objet transitionnel » final, ce n'est plus la poupée ou le doudou, ce n'est plus le jeu enfantin (ou le football des garçons, et maintenant des filles!), c'est le jeu culturel, et tout particulièrement l'art. Toutefois l'écrit, et notamment l'écrit littéraire, apparaît comme l'outil privilégié du maintien et du développement des premiers acquis de langue. Un apprentissage du FLE fondé sur la langue orale d'usage s'effondrerait quand son contexte disparaît. Un apprentissage du FLE fondé en partie substantielle (mais en partie seulement) sur la poésie et/ou le théâtre pourrait être au contraire, au sens d'Anzieu, une seconde « peau »: une peau réfléchissante. Il me semble que les témoignages de Jaleh Kahnamouipour et de Nasrin Khattate vont dans ce sens-là.

1-3- Ecrit, réflexivité, syntaxe

Dans une langue comme le français, à système phonographique complexe mais régulier, le départ et le cours de l'apprentissage par « bain (conversationnel) oral » doit être interrogé. Il faudrait évaluer sérieusement l'impact de ce tout-oral initial et sur la prononciation et sur la conversation orales, et bien sûr sur la maîtrise de l'écrit. En outre, doit-on utiliser la même méthode pour enseigner un « français de débrouille et de survie », et un français d'étude et de culture? Comme la France veut attirer de plus en plus d'étudiants étrangers de pays où le français n'est pas langue étrangère première ni seconde, - comme l'Inde, la Chine, le Brésil - elle s'oblige à former ces étudiants à une pseudo-langue française en quelques trimestres. Ces étudiants ne seront bien adaptés aux universités françaises que si le langage fondamental n'est pas le français, mais par exemple les mathématiques, la musique, la peinture, etc.; et ils quitteront la France en parlant, pour la plupart, un galimatias de français, un français de débrouille, qu'ils oublieront bien vite.

Si l'on admet généralement, peut-être à tort, que le FLE doit commencer par un bain linguistique, si l'on veut bien admettre avec nous qu'il faut trouver un moyen - nous le suggérons littéraire - pour franchir la crise

psychologique, reste qu'il faut aussi apprendre le système de la langue: qui passe par le lexique et la syntaxe. La grammaire n'a plus bonne presse, à tort encore. Faute d'étude et d'enquête sur le terrain, nous ne pouvons affirmer mais seulement poser des questions en empruntant la voie théorique. On part souvent de l'idée que la grammaire est rébarbative: le code de la route aussi, mais nul ne conteste le devoir de l'assimiler. En outre, si les enseignants étaient bien formés, ils considéreraient que la grammaire est un jeu, qui, à un point donné, rejoint la poésie! Il me semble que nos collègues Kahnamouipour et Khattate touchent ce point d'excellence quand elles travaillent avec leurs étudiants la traduction poétique: la grammaire n'est pas seulement un code de la route avec quelques exceptions, mais des concaténations de mots et de groupes de mots, voire de clauses et de phrases, qui organisent l'irisation du sens, la variation de la nuance: « le rayon jaune et doux de l'arrière-saison » ne signifie pas tout à fait la même chose que le vers réel de Baudelaire: « De l'arrière-saison le rayon jaune et doux ». Je prétends que l'antéposition du complément de nom par rapport à son support de rection (« rayon ») n'est ni une figure de style, ni une bizarrerie, mais un tour (syntaxique) de langue qui fait sens, différenciellement. Et maintenant ce vers, qui est un alexandrin, vous allez bien en prononcer les douze syllabes, sans oublier le « e » instable final d' « arrière », et vous allez sentir que l'accent métrique (car il y a des accents toniques en français) se porte toutes les trois syllabes, et cela aussi va peu à peu faire sens pour vous; vous allez être sensible à cette stase, ce moment d'éternité, son ordonnancement du cadrage général au particulier (arrière-saison/ rayon), de la couleur à la sensation, sa brume d'enfance (jaune/doux)! Et vous allez en intégrer la double dimension, enfantine / ouverte sur l'avenir, presque mystique, d'une vision étrangement nouvelle. Et vous allez faire peut-être un rapport entre cette femme bien-aimée de Baudelaire, et le/la Bien-aimé(e) de Molânâ. Ca y est, vous y êtes, mes collègues téhéranaises vous guident! Et par Molavi, dit Rumi ou le Maître, je me mets moi-même à comprendre Baudelaire autrement...

La traduction, mais aussi la diction poétique, mais aussi la diction théâtrale permettent à la fois de convoquer la « matière-émotion » chère à Collot, notre propre « corps-émotion », mais aussi la réflexivité: car émotion et réflexivité ne sont pas opposées mais complémentaires, la première excitant la seconde, à condition que l'enseignant vous aide à faire le geste cognitif du retournement, grâce à son geste professionnel que j'ai appelé, ailleurs, la « bonification ». Il n'y a pas d'apprentissage d'une langue étrangère sans comparaison des langues (que la méthode communicationnelle et interactive des années 1960 à 2000 voulait expurger), la langue maternelle étant reconnue aujourd'hui, derechef, comme un appui. Certes, la diction poétique ou théâtrale engage plus le corps, le corps réel et le corps imaginaire, elle n'est pas aussi métalinguistique que la traduction; mais l'enseignant peut la rendre métalinguistique, en organisant la confrontation des interprétations et l'étude, j'allais dire grammaticale, ou grammatologique, des « effets de sens » différents obtenus.

Toutefois, ne tombons pas à notre tour dans la démagogie: la grammaire ne se limitera pas à cela: nous avons ainsi construit l'amont de la grammaire – avant sa systématisation – ce que l'on pourrait appeler sa motivation. Quand le sujet est impliqué dans son être, passé et futur, l'aride solfège, les arides théorèmes de l'algèbre ou de la géométrie, les exercices d'assouplissement et les gammes deviennent presque des jeux (poétiques). Pensons aux préludes de Debussy, simples comme des « Children's corner » ou aux galopades pianistiques de Liszt, qui ont dû, à un moment donné, être des gammes! Et si vous pensez plutôt aux gammes grammaticales de Madjid Kiani au santour, je vous suivrai encore bien volontiers.

Conclusion de cette première partie

Pour apprendre une langue assez complexe comme le français (mais très abordable par les Iraniens), le tout-oral, fondé sur une théorie simpliste, consumériste et finalement très idéologique de l'apprentissage, ne tient guère

compte de cette crise ontologique déclenchée par l'apprentissage d'une langue étrangère, troisième étape de la symbolisation dans l'ontogenèse. Ce sont les plus débrouillards dans la vie, dans la relation sociale qui progresseront dans la maîtrise de cette « langue de débrouille et de survie ». Les autres resteront à quai, avec la mauvaise conscience de celui qui n'arrive pas à voyager. Au contraire, une méthode qui inclut le corps, les affects et leur sublimation esthétique a plus de chance de trouver un écho intérieur, et de s'intégrer à la vie du sujet comme deuxième peau, ou deuxième sujet dans le sujet.

Nous avons aperçu aussi combien l'oral était fugace, même retranscrit dans un deuxième temps en écrit, et très dépendant de la situation, vraie ou simulée, de communication. Ce n'est pas étonnant si ces méthodes communicationnelles et interactionnelles ont besoin de construire projet et contexte ou pseudo-contexte, car elles n'inscrivent pas la langue dans l'être. L'apprentissage méthodique du lexique et de la grammaire, sérieux, besogneux, est nécessaire, mais il n'est pas interdit de faire preuve d'un peu d'intelligence, de nouveauté, de création et de voir la grammaire non pas comme une règle arbitraire et coercitive, mais comme un ensemble de *scenarii*, ou mieux un jeu de poésie, où tout déplacement de la règle standard entraîne un sens différentiel, à partir de quoi le sujet peut construire, et même inventer, un nouveau rapport à soi-même et au monde.

La langue étrangère n'a de sens, en dehors de la traversée migratoire et économique des frontières, que par la révolution intérieure qu'elle provoque. La langue étrangère ne s'apparente pas au tourisme, éphémère, mercantile et souvent dévastateur, mais au voyage, qui vise à connaître l'autre et soi-même, l'autre de soi-même, car, comme dit Rimbaud, « je est un autre ». Quel philosophe a dit mieux, avant et après? Kahnemouipour et Khattate montrent même que le passage par la poésie et la traduction ramène plus profondément, réflexivement et créativement, certains apprenants vers leur langue maternelle.

Annnonce de la seconde partie

Dans la prochaine livraison, partie II, nous vous proposerons une expérience littéraire en même temps que la poursuite de notre argumentation: nous nous demanderons d'abord si le théâtre contemporain de Daniel Lemahieu est un bon outil d'apprentissage du FLE en général et de l'oral en particulier. Puis, en nous appuyant sur les pièces de Lemahieu et de Renaude, nous ferons des propositions d'entrée syntaxique, énonciative et ponctuationnelle dans la langue française, en faisant le pari qu'une linguistique de texte littéraire peut ancrer les étudiants étrangers dans l'émotion et la réflexivité de la langue, tentant de rejoindre ainsi le pari mallarméen d'une linguistique poétique et d'un accroissement d'être dans et par la langue.

Bibliographie

Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe /Les Editions Didier, 2001.

Langages (revue linguistique) n°192, déc, 2013, Le vécu corporel dans la pratique d'une langue, Paris, Larousse,

COLLOT, Michel, 1997, *La matière-émotion*, Paris, PUF.

FAVRIAUD, Michel, 2011, « Plurisystème ponctuationnel, dimension, intensité des signes et architecturation du texte poétique » in *Ponctuations et architecturation du discours*, in *Langue Français 172*, Favriaud, M., ed., Paris, Larousse.

FAVRIAUD, Michel, MIGNON, Françoise, 2012, « La ponctuation dans *Juste la fin du monde* de Jean-Luc Lagarce: une mise en pièce du discours », in C. Doquet, E. Richard, eds, *Continuité, discontinuité, reprise: des représentations de l'oral chez Jean Luc Lagarce*, Louvain-la Neuve: Editions Academia Bruylant (collection Sciences du langage Carrefours et Points de vue).

FAVRIAUD, Michel, 2014, *Le plurisystème ponctuationnel français à l'épreuve de la poésie contemporaine*, Limoges, Lambert-Lucas, 290 p.

FAVRIAUD, Michel, 2018, (dir.), La poésie et la langue: aspects linguistiques et didactiques, revue *Pratiques* 179-180, préface, entretiens avec J.M. Adam, F. Neveu, A. Rabatel, F. Rastier, articles, Metz, CRESEM en ligne.

- FAVRIAUD, Michel, 2018, « Les problèmes de ponctuation générale soulevés par la poésie contemporaine » in *Pratiques* 179-180, M. Favriaud (dir.) *La poésie et la langue: aspects linguistiques et didactiques*, Metz, CRESEM en ligne.
- GIRARDET Jacky, 2011, « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques », Actes du XIIème Colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo (document internet).|
- KAHNAMOUIPOUR, Jaleh, 2007, « L'enseignement de la poésie: l'espace d'un échange interculturel » in *Dialogues et Cultures* de la FIPF, n°49, Paris (document internet).
- KHATTATE, Nasrine, 2007, « Le parcours de la poésie dans l'enseignement du français » in *Dialogues et Cultures* de la FIPF, n°49, Paris (document internet).
- MESCHONNIC, Henri, 1989, *La Rime et la vie*, Lagrasse, Verdier.
- MESCHONNIC, Henri, 1999, *Poétique du traduire*, Lagrasse, Verdier,
- PIERRA Gisèle, 2003, « Le poème entre les langues: le corps, la voix, le texte. », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 131), p. 357-367.
- PIERRA, Gisèle, 2002, « Pratique théâtrale et acquisition de la langue étrangère – Comment dire les textes pour qu'ils nous rendent la parole? », in *Actes du 22ecolloque d'Albi: L'oralité dans l'écrit et réciproquement*. Langages et significations, CALS/CPST, Université de Toulouse Le Mirail.
- PORTILLO SERRANO, Veronica, 2015, « Langue de service ou langue de culture dans les méthodes FLE? Pratiques d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'ITESM, Campus Toluca, Mexique Verónica Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca. In *Texto! Textes et cultures*, vol. XX (2015), n°1,
- PUREN, Christian, 2007, Quelques questions impertinentes à propos du Cadre européen commun de référence (publié sur le site de l'APLV).
- RASTIER, François, 2013, *Apprendre pour transmettre – L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris, PUF (Souffrance et théorie).
- WINNICOTT, Donald, 1975, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975 (réédité en folio, 2004).