



HAL
open science

Jeux et réflexions linguistiques dans "Le Hollandais sans peine" de Marie-Aude Murail

Britta Benert

► **To cite this version:**

Britta Benert. Jeux et réflexions linguistiques dans "Le Hollandais sans peine" de Marie-Aude Murail. Langues et littérature de jeunesse, 6, LIT-Verlag, pp.233-252, 2019, poethik polyglott. hal-02974628

HAL Id: hal-02974628

<https://hal.science/hal-02974628>

Submitted on 21 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

JEUX ET RÉFLEXIONS LINGUISTIQUES DANS *LE HOLLANDAIS SANS PEINE* DE MARIE-AUDE MURAIL

Britta Benert (Université de Strasbourg)

*Le Hollandais sans peine*¹, publié en 1989 à l'école des loisirs, est l'un des tout premiers textes que Marie-Aude Murail a écrits. En inventant par la suite le commissaire Nils Hazard, elle rend doublement hommage à la littérature de jeunesse, voire à ses origines². Marie-Aude Murail est l'auteur à ce jour de près d'une centaine de livres de jeunesse, une œuvre qui lui a valu de très nombreux prix littéraires en France et ailleurs dans le monde. *Le Hollandais sans peine*, traduit en plusieurs langues et destiné aux enfants à partir de huit ans, fait d'ailleurs partie de la liste officielle que le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) recommande aux enseignants du primaire, afin de les aider à mieux s'orienter dans la pléthore de publications disponibles.

Si l'ouvrage correspond aux canons officiels, c'est néanmoins avec beaucoup de distance que Marie-Aude Murail aborde cette reconnaissance ministérielle. Autant elle est un auteur très engagé – témoignent de cet engagement, voire de son militantisme, les nombreuses lectures qu'elle donne régulièrement dans les écoles ou encore sa participation à la conception d'une méthode de lecture pour élèves du CP (Bucheton, Murail, Thiéblemont 2008) – autant ses publications se caractérisent par une critique à la fois acerbe et drôle de l'institution scolaire en général, et de l'enseignement de la littérature (de jeunesse) en particulier. L'ouvrage *Auteur de jeunesse. Comment je le suis devenue, pourquoi le suis-je restée ?* (Murail 2003) est des plus explicites par rapport à ce positionnement³, tout comme l'était déjà sa thèse (Murail 1982). Elle évoque

¹ Abrégé HSP pour les citations tirées du texte.

² C'est avec son article « Comment lisent les enfants ? » que Paul Hazard ouvre véritablement la recherche contemporaine dans le domaine de la littérature de jeunesse (Hazard 1927 ; voir également Perrot 1989), *Nils Holgerson* de Selma Lagerlöf date du début du siècle et constitue un incontournable classique du genre.

³ L'analyse critique que Marie-Aude Murail propose de l'institution scolaire mériterait bien davantage de place que ce que je peux lui accorder ici ; à titre d'exemple, citons ce petit passage tiré du chapitre « Le redoutable honneur d'être au programme », l'auteur, tout en invitant à réfléchir sur la manière dont il convient d'amener les enfants à devenir des lecteurs, lance une pique des plus sévères en direction de l'école : « La lecture à voix haute devrait se pratiquer couramment, régulièrement, à l'école comme à la maison. Mais comme le dit Jim Trelease, apôtre américaine de la lecture à voix haute : 'Trois causes principales arrêtent les gens : c'est simple, c'est gratuit et les enfants aiment ça. Si cette méthode nécessitait quatre ans d'études et coûtait 150 dollars, la moitié des foyers l'utiliserait. Et si les enfants la détestaient, elle serait dans toutes les classes » (Murail 2003 : 85).

d'ailleurs avec humour le désastre qu'a été sa soutenance. Et il est vrai que sa thèse n'en est pas vraiment une, en cela le jury ne s'était pas trompé. Mais le fait que ce même jury ait pu passer à ce point à côté d'un essai aussi époustouflant de finesse, est intéressant du point de vue de l'histoire littéraire et des mentalités. Cela constitue, en effet, une erreur de jugement très représentative de la marginalité dans laquelle l'Université française maintient, en ces débuts des années 80, la littérature de jeunesse, une approche dépréciative qui a la vie dure.

Dans *Le Hollandais sans peine*, l'interrogation des programmes et de l'attente de l'école française au sujet de l'introduction des langues (encore appelées « étrangères ») au primaire, constitue l'arrière-plan sur lequel se déploie la thématique principale de l'ouvrage : la réflexion consacrée au langage. Dans la continuité de ses deux (seuls) ouvrages pour adultes *Passage* (1985) et *Voici Lou* (1986) avec lesquels elle avait débuté sa carrière, Marie-Aude Murail se montre avec *Le Hollandais sans peine* sensible à l'altérité linguistique. Cet ouvrage permet d'aborder cette question selon différents points de vue, philosophique, poétique et psychologique. Cette présence de strates plurielles forme un contraste très drôle avec les représentations stéréotypées sur la langue qu'incarnent dans le récit les figures de parents, et que représente notamment le *pater familias* à travers son discours réducteur et pseudo-savant. En ayant recours à une astuce linguistique, le jeune protagoniste Jean-Charles semble de prime abord réussir à s'émanciper de son père, de ses représentations trop rapides sur la langue et le monde, pour ensuite, *peut-être*, finir par y adhérer – ce qui est une conjecture seulement ; dans les faits, le récit résiste aux réponses univoques, s'inscrivant dans une esthétique du complexe fondée sur des éléments simples (Prince 2010 : 179).

I. « C'est ce qu'on appelle un 'bain de langue' » : *Le Hollandais sans peine* sur fond de réformes de l'enseignement des langues « étrangères »

Comme l'indique le titre, l'ouvrage *Le Hollandais sans peine* pose de manière implicite la question de l'apprentissage d'une nouvelle langue en dehors des murs de l'école. Le narrateur, Jean-Charles, relate comment, à l'âge de huit ans, il a passé ses vacances dans un camping en Allemagne, entouré de ses parents et de sa sœur Christine. L'initiative en revient au père de famille, qui a un projet précis : créer pour ses deux enfants une authentique situation d'apprentissage de l'allemand, un *setting* qui fait écho à l'introduction de l'enseignement dit précoce des langues vivantes dans les écoles primaires en France de la fin des années 80⁴. Aussi, à la façon d'un parent assidu qui sortirait d'une réunion à l'école de ses enfants consacrée à la réforme de l'enseignement des langues, le père explique :

- J'ai pensé que pour les enfants, ce serait bien que nous allions en Allemagne. Ils entendront parler allemand toute la journée. C'est ce qu'on appelle 'un bain de langue'. Moi, je rêvais surtout de bains de mer. Je demandai :
- Ça sert à quoi, un bain de langue ?
- Papa explosa :
- Mais bon sang, Jean-Charles ! À la fin du mois, tu sauras parler allemand (*HSP* : 12)

⁴ Au moment de la publication de l'ouvrage, la question de l'introduction des langues vivantes à l'école primaire (appelées alors « langues étrangères ») trouve un premier pic d'intérêt. Paraissent trois textes dans le Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale auxquels nous nous référons par la suite, intitulés : 1) *Enseignement précoce de l'Allemand*, note de service 87-035, B.O. n° 7 du 19 février 1987 ; 2) *Expérimentation contrôlée d'une langue étrangère à l'école élémentaire*, Circulaire 89-065 du 6 mars 1989, B.O. n° 11 du 16 mars 1989 ; 3) *Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire*, circulaire 89-141 du 14 juin 1989, B.O. n° 26 du 29 juin 1989. Les années 90 accentuent cette préoccupation reflétée par le grand nombre de publications de textes officiels (la publication est annuelle sur dix ans).

L'implication pourrait paraître louable, plus fine que la méthode d'enseignement à laquelle fait allusion le titre, *Le hollandais sans peine* évoquant une collection de la méthode Assimil comme déductible du paratexte. On notera qu'en choisissant de changer l'intitulé – le « *hollandais* » au lieu du « *néerlandais* » *sans peine* – Murail propose une jolie mise en abyme, l'imprécision quant à la dénomination du néerlandais pouvant en effet refléter le peu d'intérêt que suscite la langue néerlandaise en France, appelée « hollandais » par ignorance et/ou dénigrement. Le personnage du père va ainsi se révéler être cette incarnation de représentations discutables voire erronées sur la question des langues et de leur apprentissage. L'une de ces contradictions consiste à rêver que ses enfants vont à la rencontre d'enfants allemands, tout en instrumentalisant cette rencontre dans le seul but de la réussite scolaire. L'autre (l'enfant allemand), à travers ce discours, est clairement censé *servir* cette réussite et par la suite la future carrière professionnelle des enfants. L'autre, dans une telle approche, n'existe pas vraiment ; ce qui paraît primer par ailleurs, c'est le désir de réparation du père, pour qui, le texte le sous-entend, l'apprentissage en général et celui des langues en particulier s'est caractérisé par un échec. En cela, il y a continuité avec son fils Jean-Charles qui n'est pas très scolaire non plus : contrairement à sa sœur, il n'arrive jamais à finir ses cahiers de vacances. Ce qui est ainsi mis en avant et qui fait toute la saveur humoristique du texte, c'est qu'en l'absence d'une réelle réflexion sur l'altérité, le père reste prisonnier de schémas de pensée réducteurs, que reflètent des propos péremptifs tels que « L'allemand est une langue très difficile. Très belle mais difficile » (*HSP* : 16). À cet égard, le texte souligne le besoin humain, trop humain d'organiser le monde selon une classification étanche, de privilégier la pensée en rubriques immuables (« *Rubrizifieren* » dira Nietzsche sarcastiquement), par exemple, en opposant le nous et l'autre », la langue maternelle et étrangère : « Nous allons camper à l'étranger » ; « C'est très important, pour réussir dans la vie, de savoir parler une langue étrangère » (*HSP* : 12, nous soulignons).

Marie-Aude Murail se fait un malin plaisir de suggérer que l'enfant disposerait d'aptitudes naturelles pour des situations nouvelles et inconnues : selon cette hypothèse, c'est effectivement le jeune garçon qui, à deux reprises, réussit à comprendre les explications d'Allemands rencontrés (le douanier en passant la frontière, puis le gardien de camping), plus précisément à décrypter le langage des signes auquel ces personnes ont

recours face aux parents de Jean-Charles, manifestement paniqués par la situation inconnue :

Les choses s'aggravèrent une fois au camping. Le gardien était tout aussi bavard que le douanier, et après une journée de route en voiture, nous n'avions pas fait beaucoup de progrès en allemand. Papa s'épongeait le front, Maman répétait : Mais qu'est-ce qu'il nous veut ? (*HSP* : 18).

Ce que le passage souligne avec humour, est le fort sentiment d'insécurité, l'état de fatigue également. Au désespoir de la mère se mêle ainsi un brin d'agressivité qui l'enferme dans une attitude de rejet, qui fait que celui qu'elle n'arrive pas à comprendre devient à ses yeux un étranger tellement menaçant qu'il semble impossible d'aller vers lui ; la frontière (symbolique) entre elle et l'autre (« il » dans son discours rapporté qui s'oppose au « nous ») paraît infranchissable. C'est Jean-Charles qui tire ses parents d'embarras en se montrant de nouveau capable d'interpréter les signes que fait le gardien (« Il veut qu'on aille planter notre tente »).

La prétendue facilité de compréhension du fils sert ici avant tout à souligner la maladresse des parents ; par l'évidence de la situation où tout compte fait rien n'est à décoder, on comprend bien que la présence d'esprit (toute relative donc) de Jean-Charles ne démontre en aucun cas une quelconque faculté spontanée qu'aurait l'enfant à aller à la rencontre de l'autre. Par-delà le comique de la situation, on pourrait croire que, bien au contraire, Jean-Charles est probablement aussi déstabilisé que ses parents; il ne ressent d'évidence nulle envie de se frotter à l'inconnu. C'est en effet seulement sous la pression de son environnement qu'il finit par se plier au désir de ses parents et qu'il entame une partie de foot avec un jeune garçon du même camping, que la famille croit allemand dans un premier temps :

- Je n'ai pas envie de jouer avec un garçon allemand. Maman s'écria : - Les enfants allemands sont aussi bien que les enfants français ! – Non, ils sont bêtes, dis-je. Mon père prit de nouveau son air des grands jours : -Jean-Charles, tu me fais de la peine. Les enfants ont tous la même valeur, qu'ils soient blancs ou noirs, espagnols ou allemands. Je répétais tout bas : - Ils sont bêtes. Mais vraiment tout bas, pour ne pas déchaîner une tempête. C'est alors qu'une dame blonde accompagnée d'un petit garçon passèrent devant notre tente [...] – Propose-lui une partie de ballon, [dit] ma mère. Mes

parents me regardaient, ma sœur me regardait, les voisins de tente me regardaient, même le chien du gardien me regardait. La terre entière attendait que j'aie joué au ballon avec le petit garçon allemand. Je haussai les épaules, je donnai un coup de pied dans mon ballon et je me dirigeai en ronchonnant vers la tente d'à côté [...] (*HSP* : 21, 23-24).

Pas d'approche rousseauiste, romantique de l'enfance ici, mais Murail s'amuse à relever les fantasmes qu'entourent l'apprentissage précoce des langues, véhiculés largement par l'Éducation Nationale : « La pédagogie d'initiation à l'allemand » peut-on lire en ce sens idyllique dans le *Bulletin officiel* consacré à l'enseignement précoce de l'allemand,

sollicite les capacités propres aux enfants de neuf à dix ans, leur envie de communiquer, leur faculté d'initiation gestuelle et verbale, leur besoin d'agir, de manipuler, de mettre en scène et leur goût pour toutes les formes du jeu (B.O., n° 7 du 19/02/1987 : 443).

L'emploi de l'expression « bain de langue », est également à double visée ironique. Elle est d'abord dirigée contre celui qui l'emploie, le père donc, ce qui renvoie au nouveau rôle qu'endossent les parents avec l'introduction précoce des langues : l'institution scolaire s'attend à une implication parentale plus forte, mais dans le même temps les parents ont de leur propre initiative largement fait pression sur l'Éducation nationale, l'obligeant à revoir sa copie dans le domaine de l'enseignement des langues à l'école⁵. L'absence de la tournure « bain de langue » dans les dictionnaires permet de la qualifier de jargon⁶, et de comprendre l'enseignement précoce des langues à l'école (primaire) comme une question qui commence à très largement préoccuper l'école et les parents

⁵ Comme souligné par Louis Porcher et Dominique Groux (2003). Notons à titre exemple, qu'en 1987, l'introduction précoce de l'allemand, est proposée sur la base de volontariat, les parents sont de ce fait autorisés à dispenser leur enfant de cet enseignement, ce qui souligne bien l'importance que l'école accorde ici à la place des parents.

⁶ Je suis remontée à 1970 mais aucun dictionnaire ne mentionne cette expression ; seule occurrence que j'ai trouvée : « bain culturel » (GILB. 1971, dans : *Trésor de la langue française*, 1975, sous l'entrée « bain »). En tant que jargon, on trouve l'expression dans la littérature relevant de la didactique des langues (Porcher, Groux 2003 : 121).

d'élèves, un nouvel intérêt dont Murail se fait l'écho⁷. Avec le recours à l'expression « bain de langue » est également tournée en ridicule l'idée selon laquelle *tout* enfant, *parce que* jeune, serait curieux des langues et irait naturellement et sans effort vers elles, avec un apprentissage linguistique automatique à la clé. Ainsi le père avait-il expliqué à son fils comment «[il] devai[t] prendre son bain de langue » : « Tu vas faire connaissance avec un petit garçon allemand de ton âge. Vous jouerez ensemble, il te dira des mots en allemand, tu les répéteras et ça viendra tout seul » (*HSP* : 20). Cette « définition », placée juste avant la scène que nous venons de voir, traduit en des termes moins doctes les envolés dogmatiques qu'a pu produire la didactique des langues, comme l'illustre ce passage tiré d'un ouvrage consacré à l'immersion :

Jusqu'à l'âge de 7-8 ans, le jeune enfant qui bénéficie d'une atmosphère affective favorable, n'a pas à être motivé pour l'acquisition de la langue ou des langues parlées autour de lui. Il est naturellement motivé et ses succès communicatifs lui procurent une véritable jouissance qui entretient la dynamique acquisitionnelle (Petit 2001 : 42).

Il est tout à fait frappant de constater à quel point le MEN s'est fait le porte-parole de ce même discours naïf qui prône l'idée d'un possible apprentissage naturel, spontané, sans effort – *sans peine* - d'une nouvelle langue⁸.

⁷ Marie-Aude Murail s'appuie probablement sur un élément biographique. Il se pourrait en effet qu'elle ait personnellement vécu les nouvelles expérimentations de l'Education nationale en matière d'enseignement des langues : son fils aîné étant né en 1977, il a l'âge pour fréquenter encore l'école primaire en 1987, l'année au cours de laquelle est projeté l'enseignement précoce de l'allemand (la note de service datant du 15/01/1987)– ce n'est en effet qu'en 1989 que la mesure est élargie à d'autres langues, ce qui pourrait expliquer le choix de l'allemand dans notre récit. Si donc Murail écrit peut-être ici au plus près d'une réalité vécue, ce faisant, elle rappelle moins l'écriture intime autrement présente dans son premier roman (*Passage*) que le cas d'autres écrivains chez qui l'expérience scolaire de leurs enfants a fait son entrée dans la création littéraire (je pense à Günter Grass).

⁸ Dans l'opposition qui est faite entre les potentiels dangers de l'enseignement des langues en classe et l'immersion, forcément meilleure (!), les textes ministériels tendent vers une présentation qui n'est pas loin de l'autoflagellation, comme l'illustre tel passage : « Un jeune enfant qui parle ou balbutie une langue étrangère va vers ce qui n'est pas lui : il est confronté à un autre monde. Au début, l'étonnement, la curiosité, le goût de la nouveauté peuvent l'encourager à prononcer des sons, des mots et des phrases qui ne lui sont pas familiers et qu'il est invité à faire siens. Néanmoins, réalisée en milieu scolaire, et non en immersion dans le pays étranger, la découverte par un jeune élève d'une langue et de réalités autres que les siennes est menacée, si le maître n'y prend pas garde, par l'indifférence, la méfiance ou un sentiment d'impuissance, en raison de l'effort important à réaliser. D'où la nécessité de susciter une forte motivation et de l'utiliser de façon judicieuse » (B.O. n° 26 du 29 juin 1989 : 1580).

Un premier niveau de lecture permet ainsi d'observer l'inscription du *Hollandais sans peine* dans la vague de réformes de l'enseignement des langues en France ainsi que de faire état de la nouvelle valeur qui est attribuée, depuis le dernier quart du XXe siècle, à cet enseignement linguistique, bien que toutes les langues ne soient hélas considérées comme dignes d'enseignement et certainement pas le « hollandais », comme finement mis en avant par l'ouvrage de Murail. À l'image des priorités qui se dessinent avec les mutations des années 80, la valeur défendue est ainsi avant tout utilitariste, marchande : l'apprentissage des langues est censé augmenter les chances d'insertion dans le marché du travail, à s'orienter dans un monde de plus en plus international. Dans cette visée, la langue est alors avant tout instrumentalisée, sa maîtrise affichée comme garantie de la réussite scolaire⁹. Mais Jean-Charles, nous le disions, n'est pas un garçon spécialement disposé à investir dans son avenir (il ne finit jamais ses cahiers de vacances !). Une fois le ballon lancé, c'est une sympathique partie de foot qui s'engage avec le nouveau camarade de jeu que Jean-Charles croit encore être allemand et qui s'avère finalement être un joueur adroit : « Au bout de dix minutes, j'avais oublié mon bain de langue, mais je m'amusais bien » (*HSP* : 26). Jean-Charles préfère donc, à ce moment précis de sa vie, de vrais bains et jeux – jeux linguistiques également, comme nous le verrons.

⁹ En introduisant l'enseignement précoce de l'allemand en 1987, le MEN travaille à consolider les échanges économiques entre la France et l'Allemagne, qui est l'un de « [ses] principaux partenaires », première des priorités est l'acquisition « d'un code linguistique étranger » (B.O. 19 février 1987). L'idée de l'enseignement précoce des langues comme moyen de favoriser la réussite scolaire entre dans les textes officiels en 1989 (B.O. du 6 mars 1989).

II. Poésie et philosophie de langage

C'est à travers l'attitude du jeune garçon, une attitude au monde différente de celle de ses parents, que le texte vient à ébranler certaines représentations réductrices sur les langues (par exemple, la conviction selon laquelle des frontières nettes sépareraient la langue « étrangère » et la langue «maternelle »), posant ainsi la question de la langue autrement que de façon strictement utilitaire. Ayant comme champ d'action un camping allemand situé au bord de la mer (lieux que l'on saisira dans leur sens métaphorique de demeures de premiers hommes et de la mer linguistique), Jean-Charles va en effet instaurer une belle *confusio linguarium*, dans laquelle le vertige s'installe quant à savoir qui parle quelle langue et qui comprend qui. Le tout sur fond de mensonge, un message volontairement trompeur donc qui, *a priori*, rend impossible la rencontre, la fausse du moins. Ainsi, en réponse à la demande du nouveau partenaire de foot souhaitant entrer en communication, Jean-Charles invente de toutes pièces une langue qui, une fois les présentations faites, concerne les objets, plus précisément – sinon plus *significativement* – « la fleur » :

Nous nous assîmes dans l'herbe. L'idée me traversa alors qu'il est très difficile de devenir le copain de quelqu'un qui ne dit pas un seul mot de la même façon que vous. Mon ami Niclausse cueillit une fleur et prononça un mot comme « fleur » ou « flaur » ou peut-être « flaveur ». Par politesse, je répétais. Il éclata de rire. J'avais sans doute mal prononcé. Il me fit signe ensuite de donner son nom à la fleur dans ma langue. Que se passa-t-il dans ma tête à ce moment-là ? Je trouvais tout à coup stupide d'appeler « fleur » une fleur. Je savais bien que c'était son nom ! Alors je dis : -chprout ! (HSP: 28-30).

Jean-Charles *ne dit donc pas* : « une fleur ! » (« Je dis : une fleur ! et, hors de l'oubli où ma voix relègue aucun contour, en tant que quelque chose d'autre que les calices sus, musicalement se lève, idée rieuse ou altière, l'absente de tous bouquets » Mallarmé 1886). Et pourtant, la réflexion linguistique d'un point de vue moderne, incarnée par le nom de Mallarmé mais aussi par celui de Nietzsche, est bien présente de par l'attitude du garçon envers le mot¹⁰. Car Jean-Charles ne va pas s'arrêter,

¹⁰ Nietzsche et Mallarmé sont parfois considérés comme les pères fondateurs d'une nouvelle conscience linguistique qui prend son essor dans la deuxième moitié du XIXe siècle. Toute l'œuvre de Mallarmé entre dans la thématique du langage ; quant à Nietzsche, c'est surtout son texte « Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne » (1873) qui peut être cité. Laure Becdelièvre (2008) a approfondi ce rapprochement déjà suggéré par Steiner (1975).

mais continuer à rompre avec cette convention ressentie soudainement comme « stupide » et qui avait fixé de nommer la fleur une fleur. Aussi, en véritable « génie créateur » (« Baugenie », Nietzsche 1873), la liste des mots inventée acquiert rapidement des dimensions tellement importantes que Jean-Charles se sent obligé de les noter : « chrapati : tente ; trabeum : arbre, « houlaï » : bonjour. Et, d'une façon toute nietzschéenne encore, le garçon lui-même se prend à son jeu, succombe donc à l'illusion, comme l'indique par ailleurs d'emblée l'incipit (« C'est dans ma neuvième année que j'ai appris le hollandais »), si ce n'est qu'il est pris au piège, car son père lui impose d'apprendre dix nouveaux mots par jour. Jean-Charles s'applique donc à apprendre effectivement une/sa nouvelle langue, que ses parents nomment le hollandais, son camarade de jeu (Niclausse) et sa famille le français et que lui-même, preuve de son vertige, désigne alternativement comme hollandais ou français ! C'est à travers la description du va-et-vient entre les tentes des deux familles que la confusion des langues – et donc l'abolition des frontières linguistiques – devient le plus manifeste, au point que l'inventeur des mots craint de perdre le contrôle de la situation, c'est-à-dire de voir son « mensonge » découvert:

Un midi, tandis que je révisais mon hollandais, j'entendis ma mère qui marmonnait : -Ah zut ! Plus d'œuf pour la mayonnaise. Elle m'appela : -Jean-Charles ! Comment dit-on « œuf » en hollandais ? Je répondis machinalement : -« Vroug ». Nous venions d'apprendre les aliments avec Niclausse. – « Vroug », répéta Maman. Et elle s'éloigna à grands pas. Je sursautai : - Mais Maman...Trop tard. Ma mère se dirigeait vers la chrapati voisine. Elle allait dire « houlaï ! » et demander un « vroug ». J'attendis quelques instants en me mordant les doigts d'inquiétude. Ma mère revint, l'air désolé, portant une bouteille. – La dame m'a donné du vinaigre, me dit-elle. – Tu n'as pas un bon accent, expliquai-je, c'est très important, l'accent en hollandais. Maman me regarda : -Eh bien, vas-y, toi. Ils te comprendront. Ma mère avait l'air d'en être tellement sûre. Je ne voulais pas la décevoir. Je me rendis chez nos voisins, en traînant les pieds. Comment faire comprendre à cette dame qu'il me fallait un œuf ? La maman de Niclausse me vit entrer

et me salua en français : - Houlaï ! – Houlaï ! dis-je, de plus en plus désespéré [...] (HSP : 42-44).

S'il est question de *désespoir* ici, c'est, en toute exagération ironique, faire allusion au fait qu'apprendre en général, et apprendre une nouvelle langue de surcroît, a sans doute une dimension déstabilisante : j'ai vu les choses d'une certaine manière et dois, avec l'apprentissage, me confronter à une nouvelle façon de voir ; cela ne peut se faire sans heurt, *sans peine* (comme l'affirme George Steiner également¹¹). L'expérience de Jean-Charles montre bien à quel point le fait d'apprendre une nouvelle langue n'est pas simple jeu sans conséquence ; tout au contraire, sa rencontre avec « Niclausse » a été déterminante dans la vie du narrateur, comme le révèle le dernier paragraphe de l'ouvrage :

C'est depuis cet été en Allemagne qu'est née dans ma famille la légende selon laquelle je serais doué pour les langues. C'est à cause de cette légende que j'ai appris l'allemand et l'anglais au lycée, puis, plus tard, le russe, l'espagnol, l'italien, le chinois, l'arabe et le japonais. Je suis devenu un grand savant, et je le dois à mes parents. Aussi, quand j'aurai pris ma retraite, j'en fais ici la promesse : mon cher papa, j'apprendrai le hollandais ! (HSP : 56).

En quoi cette expérience décrite de Jean-Charles, qui n'a appris aucune langue réellement existante, lui a-t-elle donné l'envie d'apprendre autant de langues ? Parmi les réponses possibles voilà celles qui nous replongent dans des considérations philosophiques, car la rencontre avec l'autre garçon qui ne parlait pas sa langue, a pu lui faire prendre conscience d'une dimension essentielle du langage humain et que Saussure appelait

¹¹ George Steiner, à qui la présente contribution doit beaucoup, est interrogé dans l'hebdomadaire *Die Zeit* sur son immense culture. À la question de savoir si, de nos jours, on peut encore enseigner comme à son époque, Steiner répond : « Ich bin da altmodisch. Unregelmäßige griechische Verben muss man mit Angst lernen. Im französischen Lyceum in New York hatte ich einen wunderbaren Griechischlehrer, der Kreide nach uns geworfen hat. Ich glaube nicht, dass man das Schwierige mit Liebe lernt. Es gibt begabte Menschen, für die es keine Anstrengung gibt. Aber wir Durchschnittsmenschen müssen schwitzen und Angst haben. Wir brauchen die altmodische Disziplin des Lernens, und dann wird es eine Freude. Es dreht sich um. Eines Tages sagt man, auch ich kann Homer lesen ».

« l'arbitraire du signe linguistique ». Le monde s'est ainsi ouvert à Jean-Charles dans sa réalité qui consiste à nommer les choses différemment (fleur/flower) ; mais surtout l'enfant a saisi la liberté que lui procure cet arbitraire : il peut dire *autrement* (il décide que fleur se nomme chprout), tout comme il peut dire *ce qui n'est pas* (il dit à ses parents qu'il apprend le hollandais). Son goût pour les langues s'est donc forgé grâce à cet apprentissage linguistique tout particulier, car, sans avoir appris une nouvelle langue, l'expérience a permis à l'enfant de goûter à la liberté que procure la faculté du langage humain à inventer des mondes autres. C'est bien par les mots, par leur potentiel créatif, que le personnage a pu s'extraire d'une réalité dont il ne voulait pas. Grâce au potentiel créatif de la langue, Jean-Charles a pu tourner une situation de contrainte (l'injonction parentale de jouer avec un garçon qu'il ne souhaitait pas rencontrer) en un espace où c'était lui qui tenait les rênes du jeu¹².

III. Relation père/fils ou : de la difficulté à trouver sa voix/voie

On pourrait avancer autrement encore en introduisant une perspective plus psychologique et/ou psychanalytique et supposer qu'une *maîtrise* de la situation correspondrait à ce à quoi le jeune garçon aspirait (lorsqu'il aime s'imaginer en bon professeur, par exemple). Ainsi, comme le texte nous invite à nous interroger : peut-on vraiment dire que notre protagoniste soit maître de la situation ? (peut-on être maître d'une situation ? Freud dirait que non...). Dans cette optique, venons-en à la relation père/fils, cruciale dans ce récit, où l'on voit bien que l'apprentissage des langues est en lien direct avec la construction identitaire.

¹² « La faculté humaine d'énoncer des choses fausses, de mentir, de nier, 'les faits tels qu'ils sont' est au cœur du langage et du contrepoint entre les mots et le monde : [...] l'homme est un mammifère capable de porter de faux témoignages. Comment ce don s'est-il développé, à quel impératif de l'adaptation correspond-il [...] Le langage est l'instrument privilégié du refus de l'homme d'accepter le monde tel qu'il est. Sans ce refus, si l'esprit cessait d'élaborer sans répit des 'contre-mondes' [...] on serait condamné à faire éternellement tourner la roue du présent » (Steiner (1975), 1998 : 298 ; 302 et suiv.)

Le père (les parents) ont-ils véritablement cru au petit jeu de leur fils ? La question peut se poser pour ce texte écrit entièrement depuis le seul point de vue de Jean-Charles (narrateur cependant *multiple* lui aussi, car s'inscrivant dans un récit rétrospectif, l'âge adulte et l'enfance sont superposés), *Le Hollandais sans peine* ne renseigne donc pas explicitement sur les pensées des autres personnages. Aussi, sa transgression – le tour que Jean-Charles joue à ses parents (ou qu'il *croit* leur jouer) et qui lui permet d'évoluer en dehors du cercle/de la tente familial(e)) paraît sous un jour moins audacieux, ou, pour revenir à notre interrogation par la formulation d'une nouvelle question : qu'en est-il de la liberté de Jean-Charles de se construire et d'avancer à son gré ?

Notons que l'invention d'une langue secrète – ce dont relève la transgression de Jean-Charles – ou d'un code incompréhensible aux adultes, caractérise le jeu d'enfant et/ou la communication d'adolescents. On en trouve des traces dans la littérature de jeunesse (ainsi que dans la littérature tout court, rappelons le symboliste Stefan George qui au début du XXe siècle, a mis au point une langue absolument secrète). Il est alors intéressant de noter que *Le Hollandais sans peine* ne relève pas de ce topos, l'invention d'une nouvelle langue suivant une logique bien différente : la langue inventée ne sert en effet pas à différencier le groupe enfant du groupe adulte, mais bien au contraire, les parents *participent* à l'apprentissage, convaincus (ou prétendant l'être) d'apprendre le hollandais pour les uns, le français pour les autres¹³. Aussi, *Le Hollandais sans peine* est prioritairement une histoire qui concerne Jean-Charles et ses parents ou plutôt : Jean-Charles et son père¹⁴. Au sein de cette

¹³ Comme le montre bien ce passage « Alors, demande le père à Jean-Charles, « sais-tu comment on dit 'bonjour' en hollandais ? Je n'y avais pas encore pensé. J'improvisai : - C'est 'houlaï'. Papa regarda ma mère en riant : - C'est drôle comme langue, tu ne trouves pas ? 'Houlaï !' Naturellement, le lendemain matin, quand Papa aperçut la maman de Niclauss, il leva la main et lança un 'houlaï !' retentissant. La dame s'arrêta, indécise, puis elle sourit et répondit : - Houlaï ! Elle venait d'apprendre à dire 'bonjour' en français. Décidément, mon invention faisait plus d'un heureux » (*HSP* : 37).

¹⁴ C'est sous la direction du père que Jean-Charles révise très docilement, comme le montre ce passage présentant les deux personnages dans une belle harmonie... : « Le soir, assis sur un pliant, la lampe à gaz sifflant au-dessus de ma tête je récitais mon hollandais à Papa. Mon père disait : - Chaussette ? Je répondais : - 'Tramil'. 'Tramilès' au pluriel. - Pantalon ? - 'Padpad'. - Short ? - 'Pad'. Papa se tournait alors vers Maman : -C'est intéressant comme langue. Un short est un petit pantalon. Donc, le short, c'est 'pad' et le pantalon c'est 'padpad'. C'est logique, beaucoup plus logique que le français » (*HSP* : 40-41).

constellation, Niclausse est relégué au second plan, ne représentant guère plus que le figurant d'une mise en scène orchestrée par le seul Jean-Charles. Dire que Jean-Charles ne fait que feindre l'amitié serait certes noircir le trait ; il est cependant évident que Niclausse tient plus à Jean-Charles que l'inverse, celui-ci lui donne son adresse sans doute dans l'espoir de faire perdurer la rencontre, ses mots d'adieu (« Niclausse gaboum Moatazan ») traduisent son affection...à tel point que Jean-Charles, justement parce qu'il ne ressent pas les choses aussi intensément, en est gêné et en donne une traduction quelque peu allégée (« Ai-je besoin de traduire ? Cela voulait dire, évidemment, que nous étions devenus amis » dit-il, contournant la traduction plus exacte qui aurait été « Niclausse aimer Moatazan »). La gêne, on le devine, vient bien du fait qu'au départ, sinon tout au long de la rencontre, Jean-Charles s'est avant tout *servi* du garçon, exactement, comme vu plus haut, le père avait suggéré en quelque sorte à son fils d'*utiliser* un camarade d'allemand pour apprendre l'allemand.

Ce qui se dessine à cet endroit, c'est la proximité entre le père et son fils, oui, Jean-Charles se présente presque tel un double de son père, dont il s'est certes (un peu) dégagé l'espace d'un temps, mais en lui restant fidèle avant tout. Cette fidélité se reflète dans les tournures et postures que Jean-Charles emploie. Ainsi dans le passage déjà rencontré « Tu n'as pas un bon accent, expliquai-je, c'est très important, l'accent, en hollandais », on trouve le même ton péremptoire, un même positionnement docte, ici par rapport à la mère, une syntaxe particulière par laquelle le père aime scinder ses vérités (« C'est très important, pour réussir dans la vie, de savoir parler une langue étrangère »), et enfin une certaine vision linguistique déductible de l'importance accordée à l'accent, vision selon laquelle la langue se présenterait telle un bloc homogène et immuable, un code normé pour lequel il existerait une seule prononciation possible. La clôture du texte (« j'en fais ici la promesse : mon cher papa, j'apprendrai le hollandais ! ») constitue alors une véritable déclaration d'amour que Jean-Charles adresse à son père (défunt ?). Cette fidélité au père, nous pouvons la lire également à travers la magnifique mise en abyme que pose le texte, lorsque la création d'une

nouvelle langue inventée par Jean-Charles, ce nouveau « grand imposteur parmi les mortels », suit les méthodes traditionnelles de l'apprentissage des langues, avec son lot de listes de vocabulaire par thèmes que lui impose son père :

Par malheur, mon père était quelqu'un de très systématique. Puisque je ne faisais pas mon cahier de vacances, j'étais tenu d'apprendre au moins dix mots de hollandais par jour. Mon père énuméra tout ce que je devais savoir : - les vêtements, la nourriture, les parties du corps, les saisons, les chiffres... (HSP : 38).

Si l'approche imposée par le père (la liste de mots selon des rubriques) est acceptée de la part de Jean-Charles, c'est parce que c'est lui-même qui a choisi le code. L'enseignement d'une norme fonctionne effectivement pour certains élèves (tel Niclausse). Jean-Charles n'est pas de ces élèves-là. Il se présente comme réticent à la prescription, mais en ayant trouvé le moyen de rester acteur (bâtitteur/inventeur) de son apprentissage, il est prêt à s'y plier avec application ! Il s'ensuit que, bien que Jean-Charles enfant se situe du côté du « bâtisseur », donc auprès de celui qui *joue* avec la dimension créative de la langue, il n'en reproduit pas moins les approches utilitaires du père, où la langue est réduite à un code maîtrisable parfaitement, approchable par thématiques. Peut-être dans une même logique, Jean-Charles devient-il « savant », comme précisé à la fin du texte. Est-ce signifier qu'il travaille avant tout à ce que tient la bâtisse linguistique, construite sur le sable mouvant de l'arbitraire des mots ? En ce sens, il serait, à l'âge adulte, moins du côté du poète, créateur de nouveaux mots et langages comme il a pu l'être en tant que garçon de neuf ans, que du côté d'une certaine linguistique pseudo-scientifique telle que George Steiner a pu l'aborder dans ses limites¹⁵ : en toute fidélité à son père, Jean-Charles adulte viserait-il désormais avant tout la maîtrise d'une norme linguistique et/ou la consolidation de la langue comme entité théorique ?

¹⁵ S'il s'agit de prendre en compte l'affectif dans le rapport de l'individu à sa/ses langues (*Le Hollandais sans peine* l'évoque également), c'est précisément cette dimension affective et ou psychologique qui est la grande absente de la linguistique de Noam Chomsky contre laquelle réagit Steiner dans *Après Babel*.

En guise de conclusion

De façon un peu schématique, on pourrait dire que l'enseignement de la langue (étrangère) à l'école devrait jouer sur deux plans : la transmission d'une norme et l'ouverture à sa créativité intrinsèque. Dans *Le Hollandais sans peine*, à travers la figure du père, la manière dont l'école cible trop exclusivement la dimension normative dans l'enseignement des langues étrangères est mise en avant pour être ironisée et soumise à une critique sévère. L'école française est ainsi pointée du doigt, et plus précisément dans sa difficulté (attestée) à enseigner les langues. Ce qu'il convient de saisir comme particularité française est d'ailleurs intégré comme tel par l'opinion publique et souvent même par ceux qui échappent au stéréotype. Conséquence de la focale portée sur les représentations linguistiques est le fait que dans la traduction, allemande par exemple, du *Hollandais sans peine*, manque ce qui constitue ce point de repère important de l'identité française. Ainsi une référence culturelle primordiale pour la compréhension du texte original et sa dimension humoristique fait défaut. Autre référent culturel de poids du texte : la place particulière, historiquement explicable, qui revient à l'allemand, depuis son introduction au courant du XIXe siècle, au sein de l'enseignement des langues vivantes en France. Autrement dit, le choix de l'allemand que Murail fait opérer par le personnage du père – en écho aux initiatives de l'Education nationale dans les années 80 – doit se lire sur fond de la représentation française hautement ambivalente de l'allemand. De l'hostilité déclarée à l'égard de l'allemand qui était cette « langue de l'ennemi » qu'il fallait hélas enseigner, nous sommes passés, en ces temps de consolidation de l'amitié franco-allemande de l'ère Kohl/Mitterand, contexte politico-culturel du *Hollandais sans peine*, à la « langue du voisin », dont la maîtrise est vantée comme étant un atout formidable sur le marché du travail, au service désormais avant tout de l'intérêt économique. Ces représentations utilitaristes sur les langues sont ironiquement présentes déjà dans l'intitulé, dans le sens où le « hollandais » ne fait pas partie des langues que l'ambitieux et émouvant personnage du père aurait spontanément eues à l'esprit comme langues utiles pour l'avenir de son fils. C'est donc aussi par la présence/absence du « hollandais » que Murail consolide sa critique de l'approche « utilitariste » de l'enseignement des langues, se limitant à transmettre un code (tel que chprout=fleur) et fondée sur une hiérarchisation selon laquelle il y aurait des langues de valeur et d'autres moins. Or, *Le Hollandais sans*

peine le montre bien : aucune langue ne se réduit à un simple outil (de communication), mais elle est aussi ce qu'elle ne dit pas, elle est également interstices, « trous », dans lesquels réside son potentiel créatif. C'est sur cette dimension arbitraire de la langue posée comme condition pour l'homme à s'inventer des mondes autres que *Le Hollandais sans peine* permet de réfléchir, tout en inscrivant la création d'une nouvelle langue opérée par le jeune protagoniste dans un apprentissage des plus conventionnels et utilitaires.

Que non seulement Jean-Charles, mais les enfants en général soient sensibles à l'invention de langages, nous le savons bien. Les exemples nous viennent spontanément à l'esprit, qui d'ailleurs appartiennent aux textes classiques de la littérature de jeunesse (germanophone) : la poésie d'un Hugo Ball avec « Karawane », « Das große Lalula » de Christian Morgenstern, « auf dem land » d'un Ernst Jandl, font rire les enfants, mais à la condition qu'il y ait le support d'une lecture à haute voix ou celui de l'illustration. Autrement dit, il est peu probable que l'enfant ait accès à ces poèmes tout seul, face au texte brut. Ceci tout à l'inverse du *Hollandais sans peine*, où les réflexions linguistiques sont coulées dans une *histoire* que l'enfant peut lire et dont il peut rire tout seul et/ou accompagné d'adultes. En cela *Le Hollandais sans peine* répond à la fois à la définition que propose Murail de la littérature de jeunesse comme « dialogue entre les générations », et à la défense d'une esthétique du simple sans jamais céder sur les complexités du sens :

J'écris [désormais] pour Jennifer et Nicolas, Guillaume et Yasmine. J'écris pour les lecteurs de J'aime lire. J'écris pour qu'ils me lisent, mais pas forcément pour qu'ils me comprennent. Car on peut être illisible en racontant une histoire simplette. On peut réaliser l'exploit inverse de dire simplement les choses complexes que l'enfant ne saisira pas d'emblée. Mais qui feront leur chemin [...]. Pourquoi grandirait-on si on pensait avoir tout compris ? (Murail 2003 : 46).

Aussi l'une des forces extraordinaires du texte de Murail réside dans le genre choisi pour ces jeux et réflexions linguistiques : *Le hollandais sans peine* est ce coup de génie d'avoir réussi à couler dans un récit écrit aussi/d'abord à l'intention de jeunes enfants des éléments parmi les plus essentiels de la critique du langage que forgent Mallarmé dans le domaine de la poésie, Nietzsche dans celui de la philosophie, et d'être parvenu à faire rire aussi bien le lecteur débutant que les adultes.

Bibliographie

Becdelièvre, Laure : *Nietzsche et Mallarmé. Rémunérer le 'mal d'être deux'*. Chatou : Les éditions de la transparence, 2008.

Bulletin officiel [B.O.] n° 7 du 19 février 1987 (« Enseignement précoce de l'allemand »). Note de service 87-035.

Bulletin officiel [B.O.] n°11 du 16 mars 1989 (« Expérimentation contrôlée d'une langue étrangère à l'école élémentaire »). Circulaire 89-065 du 6 mars 1989.

Bulletin officiel [B.O.] n° 26 du 29 juin 1989 (« Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire »). Circulaire 89-141 du 14 juin 1989.

Bucheton, Patricia, Murail, Marie-Aude et Thiéblement, Christine : *Bulle : méthode de lecture*. Paris : Bordas, 2008.

Die Zeit, n° 17 du 16/04/2014 [interview avec George Steiner].

Hazard, Paul : « Comment lisent les enfants ? ». *Revue des deux mondes*, tome XLII, 1^{er} novembre 1927.

Mallarmé, Stéphane : « Avant-dire ». René Ghil : *Traité du verbe*. Paris : Giraud, 1886.

Murail, Marie-Aude : *Passage*. Lausanne : Editions Pierre-Marcel Favre, 1985.

— : *Voici Lou*. Lausanne : Editions Pierre-Marcel Favre, 1986.

— : *Le Hollandais sans peine*. Paris : L'école des loisirs, 1989.

— : *Auteur de jeunesse. Comment je le suis devenue, pourquoi le suis-je restée ?* Paris : Editions du Sorbier, 2003.

Nietzsche, Friedrich : «Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne (1873) ». *Kritische Studienausgabe*. Eds. Giorgio Colli et Mazzino Montinari. Munich : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988, vol. 1. 873-890.

Perrot, Jean : « La littérature d'enfance et de jeunesse ». *Précis de littérature comparée*. Eds. Pierre Brunel et Yves Chevrel. Paris : PUF, 1989. 299-319.

Petit, Jean : *L'immersion, une révolution*. Colmar : J. Do Bentzinger, 2001.

Porcher, Louis et Groux, Dominique : *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF, 2003.

Prince, Nathalie : *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin, 2015.

Steiner, George : *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction* [*After Babel. Aspects of Language and Translation*, 1975]. Paris : Albin Michel, 1998.

Pour citer cet article :

Britta Benert, « Jeux et réflexions linguistiques dans *Le Hollandais sans peine* de Marie-Aude Murail », in : B. Benert/R. Grutman (éds.), *Langue(s) et littérature de jeunesse*, Berlin, Münster, LIT-Verlag, coll. « poethik polyglott », vol. 6, p. 233-251.