

# La didacticité des discours sur l'enseignement des lettres

Jean-Benoît GABRIEL, Nathalie GILLAIN  
et David VRYDAGHS

Quand une communauté scientifique s'interroge sur les retombées de ses travaux, elle invite ses membres à se demander dans quelles places, par quels canaux ou encore grâce à quelles méthodologies leurs recherches se diffusent dans la société, mais aussi quels sont les obstacles à une meilleure diffusion de celles-ci. C'est à cette dernière question que nous consacrerons cette contribution.

La détermination de tels obstacles ne peut se faire que de façon spéculative ou à partir d'études de cas. Préférant cette dernière option, nous avons choisi d'étudier dans ces pages un débat qui s'est tenu récemment en France en l'absence quasi complète des didacticiens du français, alors qu'il portait sur l'avenir des études littéraires à tous les niveaux d'enseignement. Entre 2007 et 2011, plusieurs essais de spécialistes de la critique littéraire furent en effet publiés sur ce thème : *La littérature en péril* (2007) de Tzvetan Todorov ; *Lire, interpréter, actualiser* (2007) et *L'avenir des humanités* (2010) d'Yves Citton ; *Pourquoi étudier la littérature ?* (2010) de Vincent Jouve ; ou encore *Petite écologie des études littéraires* (2011) de Jean-Marie Schaeffer<sup>52</sup>. Si les titres de ces ouvrages et les noms de leurs auteurs laissent entendre que ces réflexions portent majoritairement sur l'enseignement de la littérature à l'université, il est faux de penser que leurs

---

<sup>52</sup> On aurait pu leur adjoindre le « Que sais-je ? » de Paul Aron et Alain Viala consacré à *L'enseignement littéraire* (2005) et la leçon inaugurale d'Antoine Compagnon au Collège de France, *La littérature, pour quoi faire ?* (2007), qui énoncent des constats similaires ; toutefois, ces derniers ne formulent pas de propositions de réforme de l'enseignement et abordent aussi d'autres sujets.

propos se limitent à ce niveau d'enseignement. Tous envisagent en effet, de façon plus ou moins centrale selon les cas, la question des savoirs à transmettre et des pratiques à développer dès le secondaire, voire l'élémentaire. Or aucun d'entre eux ne fait référence (ou alors que très sommairement) aux travaux des didacticiens du français. En revanche, des didacticiens ont réagi à leurs propositions (Ahr, 2015) sans parvenir toutefois à créer un véritable débat scientifique entre spécialistes des deux domaines concernés – les études littéraires et la didactique du français.

Préférant à la déploration, l'inertie ou la critique la voie du questionnement scientifique, nous avons fait de ces essais des objets pour une didactique du français conçue comme une discipline de recherche analysant « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2013, p. 65). Dans cette perspective, plusieurs terrains d'observation de ces « contenus » peuvent être définis : les pratiques de classe, bien évidemment, mais aussi, notamment, l'espace « des *recommandations*, composé de multiples sous-espaces et acteurs qui encadrent les pratiques avec plus ou moins de légitimité en prônant telle ou telle sélection, organisation ou mise en œuvre des contenus » (Reuter, 2013, p. 66). Les textes de notre corpus peuvent à bon droit être considérés comme faisant partie de cet espace. Il eut été toutefois réducteur de les envisager uniquement sous ce prisme prescriptif. En effet, ces discours proposent également ce que l'on pourrait appeler, avec Moirand (1992) et Laurent (2014), une « didacticité » de la littérature, soit une définition de cet objet comme savoir à enseigner et une programmation de son enseignement provenant d'un espace discursif extérieur à celui de l'école et des politiques d'enseignement.

Notre but n'est donc pas d'intervenir dans cet espace discursif en approuvant ou en critiquant les choix opérés par ces auteurs, mais d'étudier le fonctionnement rhétorique de ces discours, en insistant tout particulièrement sur leurs formes de didacticité et leurs rapports, réels mais implicites, avec les recherches en didactique de la littérature.

Pour faire apparaître ces dimensions, nous nous sommes inspirés des méthodes de l'analyse des discours (Angenot, 1982 ; Amossy, 2010). Aussi

avons-nous soumis les textes de notre corpus aux mêmes questions, d'ordre énonciatif, pragmatique et rhétorique. Qui parle ? À qui ? De quoi ? Dans quel(s) genre(s) ? Et sous quelle forme<sup>53</sup> ?

Si l'analyse menée possèdera nécessairement une dimension critique dans la mesure où elle tendra à mettre au jour le fonctionnement rhétorique de ces discours, elle ne consistera pas en une intervention critique dans ce débat. Comme nous l'avons déjà signalé, notre travail n'a pas pour objectif de nourrir le débat ouvert par ces essais, mais de comprendre comment ceux-ci opèrent et par quel type de réflexion ils remplacent l'échange avec la didactique que leur sujet appelait. C'est pourquoi nous ferons suivre cette analyse d'une discussion centrée sur la didacticité de ces essais et sur l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour une didactique du français soucieuse d'examiner son influence comme les limites de celle-ci.

## 1. Une analyse rhétorique du débat

### 1.1. Qui parle ?

Pour l'analyse du discours et la rhétorique contemporaine, l'étude d'un acte de parole inclut l'analyse de l'énonciateur sur un plan d'abord linguistique, mais aussi biographique et social (Maingueneau, 2004 ; Amossy, 2006). Les concepts rhétoriques d'*ethos préalable* et d'*ethos discursif* permettent de cerner ces différentes dimensions avec économie et efficacité.

L'*ethos préalable* rend compte de l'identité sociodiscursive d'un auteur avant qu'il prenne la parole ou que son nouvel ouvrage soit lu (Amossy, 2010). À ce titre, cet *ethos* comprend « l'ensemble des données dont on dispose sur le locuteur au moment de sa présentation de soi », c'est-à-dire : « sa réputation individuelle, l'image de sa personne qui dérive d'une histoire conversationnelle ou textuelle, son statut institutionnel et social » (Amossy, 2010, p. 73).

---

<sup>53</sup> Notons que ces deux dernières questions, contrairement aux trois premières, ne feront pas l'objet d'une section dédiée ; elles seront en fait abordées tout au long de l'analyse.

L'*ethos discursif* concerne l'image de soi que tout sujet élabore dans son discours. Celle-ci comprend deux modalités distinctes mais inséparables et complémentaires : l'*ethos dit*, relatif à toute caractéristique que l'inscripteur<sup>54</sup> se reconnaît explicitement au sein de son discours, et l'*ethos montré*, qui se manifeste à travers la forme choisie pour prendre la parole<sup>55</sup>.

S'il est habituel de distinguer ces différentes dimensions par souci de méthode et de clarté, il convient de rappeler que celles-ci sont, dans les faits, intrinsèquement liées. Comme le souligne Dominique Maingueneau, « dans la construction d'une scène d'énonciation, la légitimation du dispositif institutionnel, les contenus déployés et la relation interlocutive s'enchevêtrent et s'étayent les uns les autres » (2004, p. 107). Il faudra ainsi garder à l'esprit qu'un *ethos* discursif peut toujours rejouer ou dynamiser les contenus d'un *ethos* préalable : « Si chacun de nous peut s'appuyer sur son *ethos* préalable, il peut aussi, quand sa réputation ou son appartenance à un groupe joue contre lui, s'exercer à moduler, voire à remodeler son image. » (Amossy, 2010, p. 89)

Les auteurs de notre corpus ne se sont certes pas trouvés dans des contextes aussi hostiles que ceux auxquels Ruth Amossy fait allusion ; ils n'en ont pas moins modulé, dans leurs prises de parole, certains aspects de leurs *ethos* préalables. Avant de le montrer, nous déterminerons les éléments les plus saillants de ces derniers.

À la parution de leurs essais, ces auteurs bénéficient déjà d'une reconnaissance et d'une audience internationales : chercheurs du CNRS (c'est le cas de Tzvetan Todorov et de Jean-Marie Schaeffer) ou professeurs d'université (comme Yves Citton et Vincent Jouve), ils ont signé de nombreux travaux de référence dans leurs disciplines. Par ailleurs, sans être des didacticiens, ces théoriciens ne sont pas tout à fait étrangers à la sphère scolaire :

---

<sup>54</sup> Ce terme est de Dominique Maingueneau (2004) et désigne la part linguistique du sujet, perceptible dans le discours à travers les marqueurs d'énonciation (déictiques, modalisateurs, etc.).

<sup>55</sup> Des traits stylistiques récurrents, des figures de rhétorique fréquentes, des tonalités dominantes dessinent l'image d'un inscripteur aussi sûrement, voire plus efficacement, que ce que celui-ci dit de sa propre personne.

certains d'entre eux ont occupé des fonctions dans l'administration de l'enseignement (c'est le cas de Todorov, qui a siégé au Conseil national des programmes) ; d'autres ont participé occasionnellement à des colloques ou à des travaux de didacticiens (Jouve, Citton) ; enfin, tous enseignent (ou ont enseigné) dans des sections dont le débouché principal reste l'enseignement secondaire.

Ces différents éléments dessinent donc des *ethos* préalables d'experts universitaires reconnus internationalement dans leurs disciplines respectives qui, sans être didactiques, n'en sont pas moins en lien avec l'éducation.

Les *ethos* discursifs de ces auteurs ont certes leurs singularités mais ils tendent tous à confirmer ces *ethos* préalables. Par exemple, ces auteurs soulignent volontiers leur expertise dans les disciplines où ils ont fait carrière. Ils peuvent le faire de façon explicite – Yves Citton précise ainsi qu'il envisage en priorité « la pratique qui est la [s]ienne, celle des études littéraires » (2010, p. 37) lorsqu'il cherche à montrer la spécificité de l'interprétation – ou, le plus souvent, au travers de références ou d'allusions à leurs propres travaux comme aux travaux les plus connus dans les communautés scientifiques auxquelles ils appartiennent.

Le ton volontiers assertif de leurs discours renforce encore leurs *ethos* d'experts. Paradoxalement, il contribue aussi à éloigner leurs propos des normes stylistiques présentes dans les discours d'expertise. Les constats posés ne sont ainsi presque jamais étayés par des statistiques ou des études. Par exemple, quand Jean-Marie Schaeffer affirme que, « de nos jours, c'est le cinéma qui constitue le support principal de la création fictionnelle » (2011, p. 10), il ne présente aucune donnée à l'appui de sa thèse. Étonnamment, dans le même livre, il mettra son lecteur en garde contre les thèses non étayées. Contestant l'idée que la poésie se lise moins aujourd'hui, il écrit en effet : « Pourtant, à ma connaissance, aucune étude quantitative ne vient corroborer cette affirmation, et même tout laisse à penser le contraire. » (Schaeffer, 2011, p. 10)

On remarquera également que leurs assertions se voient rarement atténuées par les nuances et les modalisateurs que l'on est en droit d'attendre

de la part d'experts. Vincent Jouve annonce ainsi sans ambages que « [l]e premier rôle de l'enseignement est [...] de munir le lecteur de l'information nécessaire pour que les œuvres puissent à nouveau lui parler » (2010, p. 187). Yves Citton ne s'embarrasse pas moins de circonlocutions pour déclarer que « l'avenir des humanités dépend des cultures de l'interprétation qu'elles parviendront (ou non) à vivifier, afin de cultiver à la fois leur pluralité et leurs solidarités » (2010, p. 25). Enfin, Tzvetan Todorov n'hésite pas à écrire qu'« à l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques » (2007, p. 19). La nuance, on le voit, n'est pas toujours leur fort.

Enfin, la plupart de ces auteurs quittent leurs habits d'experts lorsqu'ils emploient certains clichés, raccourcis ou généralités plus efficaces sur le plan rhétorique qu'indispensables sur le plan intellectuel. Souvent aussi, ces poncifs trahissent leur méconnaissance des niveaux d'enseignement dont ils parlent et des pratiques enseignantes actuelles. Par exemple, la vision qu'expose Yves Citton de l'enseignement, qu'il soit élémentaire, secondaire ou universitaire, est celle d'un univers où l'on se préoccupe surtout de « bourrer les crânes » (2010, p. 122). Et Citton de conclure qu'il serait temps d'« apprendre à interpréter l'information plutôt qu'à l'emmagasiner » (2010, p. 122). Tzvetan Todorov fait quant à lui de l'auto-télisme de la littérature un dogme théorique qui s'est imposé à l'université comme au lycée :

On représente désormais l'œuvre littéraire comme un objet langagier clos, autosuffisant, absolu. En 2006, à l'université française, ces généralisations abusives sont toujours présentées comme des postulats sacrés. Sans surprise, les élèves du lycée apprennent le dogme selon lequel la littérature est sans rapport avec le reste du monde [...]. (2007, p. 31)

Sans doute faut-il voir dans ces traits récurrents l'effet d'une convention générique. Leurs livres participent moins en effet du genre de l'étude universitaire ou du rapport d'expertise que de l'essai à dimension programmatique, voire du pamphlet (Angenot, 1982). La rhétorique s'y fait plus combattive et le ton, péremptoire. Des interdictions sont énoncées : « Disons-le sans ambages : les études littéraires ne peuvent avoir de légitimité que si elles débouchent sur un résultat utile à la société. » (Jouve,

2010, p. 176) Des injonctions sont formulées : « L'université doit être un lieu d'échanges intenses, personnalisés, entre un "chercheur professionnel" et des chercheurs en devenir. » (Citton, 2010, p. 122)

Un hiatus apparaît donc entre la figure de l'expert, qui domine les *ethos* préalables des auteurs de ces discours tout en étant souvent rappelée au sein de ceux-ci, et celle de l'essayiste au ton plus libre, qui transparait dans le discours. Cet écart est surtout marqué quand ces auteurs posent un diagnostic à la crise des études littéraires et quand ils proposent des solutions, notamment en matière d'enseignement.

## 1.2. À qui ?

Cette simple question appelle au moins deux réponses distinctes : il s'agira en effet de définir, dans un premier temps, le public cible de ces ouvrages, tel qu'une analyse des quatrièmes de couverture et des discours eux-mêmes permet de le dessiner, puis, dans un second temps, de repérer les destinataires (enseignants et élèves) des propositions d'enseignement émises.

Le public cible de ces essais apparaît assez largement indéterminé. En effet, les quatrièmes de couverture mentionnent souvent, côte à côte, les professeurs d'université et les enseignants du secondaire, quand ils n'étendent pas le public à « tout amateur d'œuvres littéraires » (Jouve, 2010), voire à « quiconque se préoccupe de l'avenir de l'humanité » (Citton, 2010). Cette extension presque infinie du public de ces ouvrages – qui ne se préoccupe pas de l'avenir de l'humanité ? – contraste avec les lecteurs implicites qu'ils construisent. En effet, dans les ouvrages eux-mêmes, les conceptualisations et les modalisations poussées, la complexité des exemples proposés, d'ordre littéraire la plupart du temps, et la faible quantité de références critiques explicites sont autant de caractéristiques qui impliquent des lecteurs érudits, informés des débats intellectuels qui agitent les facultés de lettres depuis quelques décennies.

Remarquons qu'on retrouve dans l'ambiguïté de ce public cible l'écart que l'on avait déjà mentionné lors de l'étude des *ethos* préalables et discursifs : le lecteur attendu doit être un expert pour suivre les développements

en philosophie et en théorie littéraire sur lesquels leurs propositions s'appuient ; par contre, ce lecteur ne doit pas être trop informé des réalités de l'enseignement secondaire et des recherches en didactique, au risque de faire des bonds sur sa chaise ou de s'étrangler.

Quant aux propositions formulées par ces auteurs, voire aux réformes qu'ils appellent de leurs vœux, elles concernent essentiellement deux niveaux d'enseignement distincts : les études de lettres à l'université, qui traversent à leurs yeux une crise incontestable, et les cours de français du lycée et du collège, qu'ils n'appellent par ailleurs jamais « cours de français », préférant à cette étiquette des substantifs ou des périphrases au référent plus hétérogène (« enseignement de la littérature », « enseignement des lettres », « classes de littérature », « l'école », etc.). Ce manque de précision dans l'indication du niveau d'études visé autorise toutes les approximations, les confusions, les ambiguïtés. Celles-ci seront légion.

Ainsi, Vincent Jouve, comme l'a déjà noté Sylviane Ahr (2015), ne « semble [...] pas faire la distinction entre l'enseignement de la littérature dans le secondaire et celui qui est susceptible d'être dispensé à l'université » (p. 158, n. 8). Dans son livre, les termes *enseignement* et *enseignant* sont systématiquement privés de compléments : il parle de « la visée de l'enseignement » (Jouve, 2010, p. 170) ou de « l'objectif de l'enseignant » (p. 172) sans jamais préciser s'il s'agit d'enseignants de collège, de lycée ou d'université. Et lorsqu'il distingue l'élève de l'étudiant – comme dans cette phrase : « Le problème est de savoir si, dans le cadre d'un enseignement, on peut se contenter de laisser chaque élève (ou chaque étudiant) se réapproprier ce court texte [un quatrain de Rimbaud : *L'étoile a pleuré rose...*] de façon personnelle et spontanée » (p. 176) –, c'est pour les assimiler.

Yves Citton amalgame lui aussi plusieurs niveaux d'enseignement à l'heure de présenter « sept déplacements [...], au titre de réorientations de nos institutions de formation (collèges, lycées, universités) » (2010, p. 121). Cette assimilation est toutefois plus rhétorique que réelle : des sept propositions formulées, six s'adressent explicitement (et presque exclusivement) à l'université. Dans d'autres passages, le rapprochement s'opère entre l'école et d'autres lieux de sociabilité où se pratiquent des échanges

au sujet de la littérature : en effet, Citton n'introduit pas de différence nette entre « le débat interprétatif tel qu'il se déroule dans une classe de littérature ou dans un club de lecture » (2010, p. 87).

Tzvetan Todorov se montre nettement plus conscient des différences entre le secondaire et l'université : « Dans l'enseignement supérieur, fait-il remarquer, il est légitime d'enseigner (aussi) les approches, les concepts mis en œuvre, les techniques. L'enseignement secondaire, qui ne s'adresse pas aux spécialistes de la littérature mais à tous, ne peut avoir le même objet [...]. » (2007, p. 33) D'ailleurs, les propositions qu'il formulera seront spécifiques à ce niveau d'enseignement. Chez Schaeffer (2011) également, la distinction est nette entre les remèdes proposés pour l'université et pour le secondaire. Le philosophe détaille même davantage, à travers une série de pistes concrètes, ce qu'il entend faire à ce dernier niveau. Ses propositions se limitent toutefois à un seul aspect des cours de français du secondaire, l'écriture de création, ici valorisée en ce qu'elle offrirait un contact intime, profond, avec l'œuvre littéraire.

On notera aussi qu'aucun des auteurs retenus dans notre corpus n'opère de distinctions entre les programmes du collège et du lycée, qui se fondent pourtant sur des matières en partie distinctes et poursuivent des objectifs différents. Schaeffer note ainsi :

Pour pouvoir manier efficacement, donc de façon créative, les outils de l'analyse structurale – ou de toute autre analyse technique –, il faut avoir déjà acquis une grande expérience de la lecture littéraire. Ce n'est évidemment pas le cas des collégiens et des lycéens. (2011, p. 25)

Autre exemple, toujours chez Schaeffer : « Les lycéens et les collégiens ne sont pas, majoritairement, de grands lecteurs de la littérature qu'on leur enseigne en classe. » (2011, p. 106)

Parfois, c'est la différence entre l'enseignement secondaire et l'enseignement élémentaire qui n'est plus faite, chez Schaeffer, notamment : « Il y a ensuite, et plus fondamentalement, un problème concernant le but de l'enseignement de la littérature au niveau élémentaire et secondaire. » (2011, p. 25) Mais aussi chez Citton, sous la plume duquel surgissent des

pratiques de l'école élémentaire dans un passage censé s'appliquer à l'enseignement secondaire et universitaire :

Même si l'on peut concevoir l'importance de mémoriser des tables de multiplication, en préparation pour un avenir apocalyptique où nous retournerons vivre dans des cavernes (sans pile ni courant alternatif pour alimenter nos calculatrices), ce sont des pans entiers de nos pratiques pédagogiques (dirigés vers l'emmagasiner et la restitution automatique de connaissances) qu'il faut (continuer à) revoir de fond en comble – plutôt que prôner un retour au bon vieux temps des listes mémorisées (choux, hiboux, bijoux, cailloux, poux...). (2010, p. 121-122)

L'absence (ou la faible présence) de distinctions nettes entre les niveaux d'enseignement est souvent synonyme de cécité à l'égard des objectifs didactiques propres à chacun d'entre eux. Mais elle est aussi un artifice rhétorique efficace, dans la mesure où elle contribue à renforcer les *ethos* préalables d'experts des auteurs qui y ont recours. En effet, en présentant l'enseignement secondaire et universitaire, l'élève et l'étudiant, le professeur d'université et l'enseignant comme similaires ou interchangeables, Jouve, Citton, voire Schaeffer et Todorov laissent entendre que leur propre expertise, incontestable au niveau universitaire, s'étend à l'enseignement secondaire.

### **1.3. De quoi ?**

Il s'agit ici de mettre en évidence la manière dont ces auteurs conceptualisent l'enseignement secondaire et, plus exactement, les contenus<sup>56</sup> à enseigner dans la discipline « français ». C'est sur ce point que l'on observera le plus nettement la didacticité de leurs discours.

Malgré des différences parfois profondes entre leurs positions, tous les auteurs de notre corpus adoptent une démarche similaire lorsqu'il s'agit de concevoir des contenus d'enseignement pour l'université, le secondaire ou les deux. En effet, tous procèdent d'abord à un débat théorique touchant à la définition de la littérature. (Dans le cas d'Yves Citton, notons que la discussion a trait non à la littérature mais à l'interprétation, qu'il considère

---

<sup>56</sup> Pour rappel, « [u]n contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignant » (Daunay, 2015, p. 23).

comme l'activité cardinale des humanités, voire de l'humanité, activité qu'il souhaite rendre centrale dans tout type d'enseignement.)

Après avoir procédé à cet éclairage théorique sur la notion de littérature – ou d'interprétation –, les auteurs de notre corpus énoncent chacun une série de propositions destinées à rénover, voire à réformer l'enseignement de la littérature à l'université, au secondaire ou aux deux. Dans la plupart des cas, ces propositions découlent directement de la définition de la littérature proposée auparavant.

Pour le montrer de façon explicite, nous prendrons comme exemple les positions respectives de Vincent Jouve et de Jean-Marie Schaeffer, car elles sont exemplaires de la démarche que nous avons définie tout en aboutissant à des résultats différents, l'un privilégiant la lecture analytique et l'autre, le plaisir esthétique.

Vincent Jouve s'interroge d'abord, dans son livre, sur les spécificités de l'art littéraire. Relevant l'importance que la modernité littéraire et les théories contemporaines ont conférée à la forme (et à l'esthétique), Jouve nuance ce point de vue en soulignant que « la forme n'est jamais perçue comme se limitant au plan esthétique » : elle est aussi et surtout « un travail sur le sens » (2010, p. 41). Après plusieurs développements explicitant sa position (développements sur lesquels on passera ici), Jouve conclut que l'objectif ultime des études littéraires réside dans la recherche de sens ; c'est encore elle qui fonde leur utilité sociale :

La valeur d'un texte est donc à chercher dans ce qu'il exprime. Le risque est cependant réel qu'avec le temps la perception du sens devienne de plus en plus difficile : si la force de l'œuvre est de nous mettre en contact avec un savoir non conceptualisé, elle ne peut le faire qu'en relation avec les habitudes mentales d'une époque. C'est ici qu'apparaît le rôle irremplaçable des études littéraires. Elles ont pour finalité de relever un double défi : identifier des contenus exprimés de façon indirecte ou oblique ; apporter les informations (esthétiques, culturelles, historiques) permettant de rendre à une métaphore morte la puissance d'une métaphore vivante. (2010, p. 168)

Arrivé à ce point de sa démonstration, Vincent Jouve se pose la question de ce qu'il faut enseigner. Puisqu'à ses yeux la littérature est d'abord une affaire de sens, et non de plaisir – considéré comme une « expérience

privée », éminemment subjective et difficilement partageable –, l'enseignement de la littérature n'est légitime qu'à partir du moment où il est question de faire accéder au « sens » de l'œuvre. L'étude de la « forme » du texte littéraire sera subordonnée à cette tâche. Par conséquent, cet enseignement évitera de se fonder sur la découverte du plaisir de la lecture ou sur la subjectivité des lecteurs.

La position de Jean-Marie Schaeffer quant à la fonction des études littéraires (et à leur avenir) est diamétralement opposée à celle de Vincent Jouve. Et pour cause, puisque pour Schaeffer, qui réagit en cela à la conception moderne de la littérature comme « réalité autonome et close sur elle-même » (2011, p. 12), « l'expérience d'une œuvre littéraire est [avant tout] une expérience de type esthétique » (p. 112). C'est sur cette expérience que Schaeffer entend fonder un enseignement de la littérature ; par conséquent, il refuse l'entrée en littérature par la démarche analytique – ce qui était, on s'en souvient, la position de Jouve :

On oublie trop souvent, en effet, que l'expérience individuelle directe de l'œuvre ne saurait être remplacée par aucun raccourci analytique. La raison en est que l'œuvre littéraire nous donne accès à un *mode d'expérience* spécifique, et donc irremplaçable (comme le sont la plupart des modes d'expérience), et que c'est justement là ce qui constitue la seule justification raisonnable de la valeur que nous lui accordons. (Schaeffer, 2011, p. 106)

De cette conception de la littérature comme expérience esthétique découle donc un enseignement non analytique de la littérature dont l'objectif premier devrait être de développer l'appétence des adolescents pour la lecture : « Promouvoir la lecture et l'enrichir devrait [...] être un des buts primordiaux d'un cours de littérature s'adressant à des adolescent(e)s, c'est-à-dire à des individus en train de construire leur identité. » (Schaeffer, 2011, p. 25) Le travail du professeur devrait être de réunir en classe toutes les conditions nécessaires à la réalisation de « l'expérience individuelle directe de l'œuvre » (Schaeffer, 2011, p. 106). L'exercice de la « lecture commune » (« dès lors que celle-ci est attentionnée » [Schaeffer, 2011, p. 26]) lui semble à cet égard être un dispositif (pédagogique) particulièrement efficace : « [...] suivie, à haute voix, par l'enseignant et par les élèves, la lecture des textes est en elle-même formatrice » (p. 107). Parallèlement à

ce travail, l'enseignant devrait aussi veiller à « activer l'écriture "littéraire" » (Schaeffer, 2011, p. 25) : « L'autre but, tout aussi primordial, devrait être la connaissance active de l'art littéraire et plus généralement de l'art d'écrire. » (p. 25) Or, là encore, Schaeffer pointe ce qui constitue à ses yeux une incongruité dans les pratiques d'enseignement, qui s'orientent beaucoup trop tôt vers des exercices de commentaire composé et de dissertation :

[...] dans nos écoles, on remplace beaucoup trop tôt, et beaucoup trop massivement, les pratiques de la lecture commune et de la rédaction [...] par celles de la dissertation savante (pseudo-savante en réalité) et du commentaire de texte. Du même coup, les potentialités cognitives propres de l'écriture (fictionnelle ou non) ne sont pas exploitées comme elles pourraient et devraient l'être. (2011, p. 27)

Il rappelle que « le simple fait de s'engager dans un processus d'écriture de type distancé est capable de transformer l'identité sociale et existentielle de l'individu qui s'y engage » (Schaeffer, 2011, p. 26).

Comme le montrent ces exemples, les propositions d'enseignement contenues dans ces essais découlent moins d'une analyse du système éducatif, d'une appréciation des besoins des élèves, d'une prise en compte des objectifs propres à un niveau d'enseignement, etc., que de tentatives de définitions de la littérature, en sens divers, produites au terme de débats théoriques spécifiques aux études littéraires ou esthétiques.

Les débats théoriques, dans ces essais, s'inscrivent en effet exclusivement dans les disciplines d'origine de leurs auteurs, alors même que, dans certains passages, le dialogue avec les travaux des didacticiens paraît incontournable. Pourtant, celui-ci n'a jamais lieu. Donnons-en un exemple – le plus significatif de notre corpus : la thèse de Vincent Jouve selon laquelle l'enseignement du plaisir esthétique est « inutile » (2010, p. 170) et le recours à la subjectivité des lecteurs risque surtout d'« éloigner [ceux-ci] d'une œuvre intéressante » (p. 169). Cette thèse, donc, va à l'encontre de certaines recherches en didactique de la littérature et de la lecture, qui misent précisément sur le plaisir de la lecture et la subjectivité des lecteurs comme portes d'accès à la littérature. Nous pensons particulièrement ici aux théories concernant le « sujet lecteur », que Vincent Jouve connaît, notamment pour avoir participé au volume collectif présentant cette

approche (Rouxel et Langlade, 2004), et qui font elles-mêmes débat au sein de la communauté des didacticiens. Une discussion aurait pu s'engager sur le sujet, d'autant plus que dans sa contribution au volume sur *Le sujet lecteur*, Vincent Jouve adoptait une position plus nuancée : il y soulignait en effet l'intérêt didactique de « la dimension subjective de la lecture », qu'il souhaitait « placer au cœur des cours de littérature » (2004, p. 105) tout en reconnaissant les limites et les dangers d'une telle approche, « l'implication personnelle du lecteur dans le texte contenant en germe toutes les déviances possibles, de la simple erreur de lecture au contresens le plus flagrant » (p. 105). Un déplacement s'est donc opéré, que cet essai aurait pu souligner explicitement. Il n'en est rien. Le débat théorique demeure interne aux études littéraires.

## 2. Discussion

Que retenir de cette analyse discursive de recommandations émanant non de professionnels de l'enseignement du français mais de professeurs d'université peu familiers de la recherche en didactique et des spécificités des autres niveaux d'enseignement ? Comment se positionner par rapport à leurs propositions ? Comme nous l'avons indiqué au début de cet article, il ne s'agit pas ici d'adopter une posture critique par rapport à leurs propositions concrètes, mais d'analyser ces discours afin de comprendre comment ceux-ci fonctionnent et d'estimer ensuite ce que la didactique peut en retirer pour l'avenir.

Revenons d'abord à l'indétermination (des inscripteurs, des publics cibles, des destinataires des réformes) qui domine dans ces discours. Il s'agit certainement, comme nous l'avons vu, d'un effet de genre, mais jusqu'à un certain point seulement. Elle nous paraît aussi symptomatique, chez ces essayistes, d'une difficulté à cerner les spécificités d'une discipline scolaire qui, certes, ne fait pas consensus, mais n'en est pas moins de mieux en mieux connue dans ses particularités, grâce notamment aux travaux des didacticiens et des historiens des disciplines scolaires.

Revenons ensuite à la didacticité qui opère malgré tout dans ces discours. Les définitions d'objets à enseigner produites par ces essais frappent d'abord

par leur diversité : entre l'ensemble des moyens de signifier de façon singulière que prône Jouve et le plaisir esthétique que défend Schaeffer, il n'y a en effet guère de point de rencontre. Mais, au-delà des apparences, ces définitions se ressemblent par le fait qu'elles découlent exclusivement d'un débat théorique interne à la discipline d'origine des intervenants. Autrement dit, la didacticité des contenus d'enseignement agit ici en ne prenant en compte ni les spécificités de l'école ni celles de la discipline « français », dont on sait pourtant qu'elles contribuent largement à façonner les modélisations didactiques les plus informelles comme les plus construites théoriquement (De Pietro et Schneuwly, 2003). L'applicationnisme de cette démarche a pour conséquence, à terme, d'occulter partiellement les recherches en didactique qui ont pu mettre en évidence, de Chervel (1988) à Reuter (2004) en passant par Halté (1992), Daunay (2002) ou Denizot (2013), les singularités des contenus scolaires.

Ces différents constats nous amènent à formuler trois propositions, qui serviront de conclusion :

1) Afin d'éviter les conclusions hâtives, liées à une étude de cas, il serait intéressant de développer l'étude des formes de didacticité en privilégiant les espaces de transmission non scolaires mais pas non plus tout à fait éloignés de l'enseignement : les discours d'enseignants, de directeurs d'école, d'inspecteurs, de ministres de l'Éducation, etc., constituent un espace encore peu exploré à notre connaissance – du moins dans la perspective que nous avons adoptée ici. Améliorer notre connaissance de son fonctionnement pourrait s'avérer très utile à la didactique.

2) Afin de contrebalancer en partie l'ignorance de certains résultats de la recherche en didactique manifestée dans ces essais, il faudrait travailler à faire connaître, en dehors du champ de la didactique, non seulement des résultats de recherches de nature empirique (ce qui se fait déjà assez largement), mais aussi des résultats de recherches de nature épistémologique. Il s'agirait en somme de familiariser les communautés scientifiques les plus proches du champ de la didactique avec ses manières spécifiques de penser les choses, de construire les objets d'études, de réfléchir aux singularités des disciplines scolaires, etc.

3) Il faudrait intervenir davantage dans ce type de débat en développant une ingénierie didactique intégrant explicitement les nombreuses dimensions spécifiques au niveau d'enseignement visé.

## Références

- AHR, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris, France : Honoré Champion.
- AMOSSY, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris, France : Armand Colin.
- AMOSSY, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- ANGENOT, M. (1982). *La parole pamphlétaire : typologie des discours modernes*. Paris, France : Payot.
- ARON, P. et VIALA, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Paris, France : Amsterdam.
- CITTON, Y. (2010). *L'avenir des humanités*. Paris, France : La Découverte.
- COMPAGNON, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, France : Collège de France.
- DAUNAY, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Vincennes, France : Presses universitaires de Vincennes.
- DAUNAY, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. Dans B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques* (p. 19-41). Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- DE PIETRO, J.-F. et SCHNEUWLY, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

- DENIZOT, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- JOUBE, V. (2004). Le lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur* (pp. 105-115). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- JOUBE, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris, France : Armand Colin.
- LAURENT, J.-P. (2014). Didacticité. Dans J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier* (p. 109-127). Namur, Belgique : Presses universitaires Namur.
- MAINGUENEAU, D. (2004). *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*. Paris, France : Armand Colin.
- MOIRAND, S. (1992). Autour de la notion de didacticité. *Les carnets du Cediscor*, 1, 9-20.
- REUTER, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *La lettre de l'AIRDF*, 35, 5-12.
- REUTER, Y. (2013). Didactiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 65-69). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- SCHAEFFER, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires : pourquoi et comment étudier la littérature*. Vincennes, France : Thierry Marchaisse.
- TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris, France : Flammarion.