

L'analyse linguistique du texte littéraire. Une fausse évidence

Marie-Anne Paveau
Université Paris 13-Nord
EA 452 Cenel

Introduction

L'objet de ce numéro est évident pour des enseignants et chercheurs convaincus que la littérature est faite avec de la langue comme le vin de Bourgogne est fabriqué avec du raisin et la mousse au chocolat avec des œufs et... du chocolat. Mais cette évidence est loin d'être partagée : dans de nombreux domaines des lettres et sciences humaines, il n'y a pas de langue, au sens où la prise en compte de la dimension langagière des données, archives, terrains ou corpus n'appartient pas au programme de ces disciplines. C'est le cas de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie, de l'histoire : sauf exception, souvent nommée « tournant linguistique », qui fait d'ailleurs généralement polémique et signale une crise de la discipline (comme cela a pu être le cas en histoire ou en philosophie par exemple), ces disciplines travaillent des réalités qui ne passent pas par leur configuration langagière et discursive¹. Même les toutes jeunes humanités numériques (*digital humanities*) semblent faire l'économie des formes langagières, comme le montre un récent numéro de *Communications* consacré à la question². Le cas de la littérature est bien sûr particulier, et fait l'objet de cet article, mais l'on pourrait déjà ironiser : on n'a encore jamais entendu parler d'un tournant linguistique de la littérature... J'ai longtemps pensé, en linguiste sûre du bien-fondé des présupposés de sa discipline, qu'il s'agissait d'un manque et même d'un défaut ; je ne le pense plus, et, même si je reste persuadée que l'enseignement et la recherche, quand il est question de matériaux langagiers, sont plus riches et plus exacts avec la langue que sans, j'ai cessé de considérer que le regard linguistique était nécessaire et légitime. J'ai donc choisi d'interroger ici le bien-fondé des liaisons tumultueuses et sans doute impossibles entre littérature et linguistique.

Le programme d'une analyse linguistique du texte littéraire

Tout d'abord, poser la question en termes de rapports binaires entre littérature et linguistique est inexact, et il faut plutôt examiner un dispositif plus complexe où entre la stylistique. Si l'on voulait être parfaitement exact, il faudrait ajouter d'autres disciplines, comme la grammaire et la rhétorique. D. Maingueneau vient de rappeler les données historiques de cette relation et je n'y reviendrai pas³. Je me pencherai plutôt sur les données disponibles, c'est-à-dire les ressources tant documentaires que théoriques, épistémologiques, méthodologiques et même institutionnelles dont on dispose pour examiner cette question de l'analyse linguistique des textes littéraires, en contexte didactique⁴. Il me semble que nous disposons actuellement de quatre programmes qui

¹ Dans le détail, c'est évidemment plus complexe : il y a par exemple des usages de la notion de « grammaire » en sociologie, l'ethnométhodologie fait une place importante à la conversation, il existe des travaux sur la narration dans de nombreuses disciplines (histoire, éthique). Mais dans tous les cas, l'approche n'est pas linguistique au sens où l'on n'analyse pas la *forme langagière* des énoncés, mais plutôt leur agencement et leurs contenus.

² Casili A. 2011 (dir.). « Cultures du numérique », *Communications* 88. A. Casili promet une seconde livraison où les formes langagières auront leur place.

³ On peut aussi se reporter à Maingueneau 2000 pour une étude extrêmement détaillée des rapports entre stylistique et analyse du discours littéraire.

⁴ Traiter l'analyse linguistique du texte littéraire tout court ne soulève évidemment pas les mêmes enjeux.

sont diversement mis en œuvre pour l'analyse linguistique du texte littéraire en classe. Je les présente rapidement avant de revenir sur certains d'entre eux.

Les programmes disponibles

- Le programme de *l'analyse du discours littéraire* ou *linguistique pour le texte littéraire* représenté par D. Maingueneau. Je ne veux pas personnaliser ce programme mais de fait, D. Maingueneau est le seul auteur majeur des ouvrages et manuels parus sous cette étiquette ; il existe évidemment évidemment d'autres auteurs qui travaillent dans ce domaine, comme A. Rabatel par exemple, mais l'étiquette éditoriale et scientifique « analyse du discours littéraire », ainsi que l'unification synthétique du champ est plutôt assumée en France par D. Maingueneau.
- Le programme de la *linguistique textuelle* ou anciennement *grammaire de texte*, qui croise partiellement le précédent. Son représentant le plus connu est J.-M. Adam mais nombreux sont les auteurs qui ont contribué à l'étude linguistique du texte en contexte, et souvent de manière directement didactique (M. Charolles, B. Combettes, A. Petitjean, F. Revaz, etc.).
- Le programme de la *stylistique* dite « de concours », qui intègre une bonne partie des deux précédents ; J.-M. Adam en a proposé une magistrale histoire critique dans le numéro « Styles » du *Français aujourd'hui* (1996), où il montre comment cette discipline a négocié une position dominante sur le « marché » des concours et donc, partiellement, de l'enseignement, à partir d'un éclectisme confinant à l'a-théorisme :

Il est indéniable que, dans le mouvement post-moderniste de « retour » des disciplines auquel nous assistons depuis quelques années, la stylistique se défend par une entreprise d'intégration souvent peu théorisée (ce n'est pas le cas de G. Molinié) à des recherches qui prennent le discours littéraire pour objet. Cette démarche conjoncturelle de récupération et de fédération éclectique ne surprend que si l'on oublie à quel point la stylistique dépend des autres disciplines et de la linguistique en particulier. L'opération de modernisation de la stylistique passe, presque naturellement, par la fusion œcuménique des travaux de linguistique énonciative, pragmatique et textuelle, de sémantique, de sémiotique, de rhétorique et de poétique (Adam 1996 : 95)⁵.

En tout cas le programme de la stylistique, justifié par les épreuves des concours de recrutement, est dominant dans leur préparation, et constitue une bonne partie de la formation « linguistique » des enseignants de français recrutés en France jusqu'à présent.

- Le programme de *l'argumentation*, qui s'autonomise progressivement de l'analyse du discours dans lequel on l'avait peut-être un peu rapidement intégrée, et qui semble actuellement prétendre à une sorte d'indépendance disciplinaire, que l'on perçoit bien dans les programmes de lycée par exemple (j'y reviens), sans qu'aucun chercheur de ce courant, à ma connaissance, n'ait véritablement proposé de didactisation de l'argumentation (par exemple : R. Amossy, C. Plantin, E. Danblon, M. Doury).

J'examine maintenant trois points qui me semblent critiques pour la définition ou constitution d'une analyse linguistique du texte littéraire : la question texte/discours, la définition de l'analyse du discours et la prise en compte du contexte ou des extérieurs du discours.

Analyse du discours et/ou grammaire de texte ?

⁵ Certaines évolutions dans le champ de la stylistique sont allées dans le sens qu'évoque ici Adam, par exemple dans *Pratiques* 135-136, *Questions de style*, paru en 2007.

Il ne me semble pas que ce que l'on peut appeler le « programme » d'une analyse du texte littéraire qui mobilise la linguistique relève véritablement de l'analyse du discours, si l'on entend par discours un ensemble de productions verbales dont l'élaboration est inséparable de leurs conditions de production, le lien entre la matérialité des énoncés et les environnements sociaux, culturels, politiques, cognitifs, etc. étant constitutif⁶. Dans leur « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours » (1999), M. Charolles et B. Combettes considèrent que la grammaire de texte est une « forme d'analyse du discours » et que c'est la première qui a été rapidement appliquée au champ didactique à partir des années 1970. L'étiquette *analyse du discours* chez M. Charolles et B. Combettes n'est pas tout à fait la même que chez D. Maingueneau, correspondant davantage à la *discourse analysis* américaine chez Z.S. Harris, M.A.K. Halliday, R. Hasan, etc. alors que les inspirations de D. Maingueneau sont du côté de l'analyse du discours dite « française » dans ses différents courants (J. Dubois, M. Foucault, M. Pêcheux, J.-J. Courtine, etc.). Mais la distinction est intéressante et souligne bien que la grammaire de texte est, à l'époque, en didactique, complémentaire, ou opposée, selon les points de vue, à la grammaire de phrase, ce que n'a pas voulu être l'analyse du discours.

Il faut cependant noter que J.-M. Adam, dans les années 1990, a proposé un programme d'analyse linguistique du texte littéraire à partir de la linguistique textuelle, et ce sous la notion de style, programme exposé entre autres dans son ouvrage *Le style dans la langue* (1997). Il a été le seul dans cette tradition, mais, pour des raisons sans doute à la fois éditoriales et scientifiques, ce n'est pas ce programme qui a été didactisé et, en ce qui concerne la formation des enseignants de français en France en tout cas, il reste en grande partie ignoré.

L'analyse du discours littéraire

Le programme d'analyse du discours littéraire que constituent les manuels de D. Maingueneau (essentiellement *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* réédité sous *Linguistique pour le texte littéraire*, et *Pragmatique pour le discours littéraire*), jusqu'à la synthèse récente de 2010, *Manuel de linguistique pour le texte littéraire*, relève donc selon moi d'une grammaire de texte retravaillée et qui a bien sûr évolué dans les quarante dernières années. Si les conceptions de la grammaire ont bien repoussé les limites de la phrase pour prendre en compte le transphrastique définitoire de la manière dont les énoncés se tissent dans un texte, la seconde limite qui sépare encore le texte de son contexte, au sens fort du terme⁷, n'a pas été franchie dans l'enseignement de la littérature au secondaire. La notion de « grammaire de discours », qui a fait tant de bruit lors de son apparition dans les programmes du « nouveau collège » de 1996-1999 (Ducard, Paveau 1999), malgré la morphologie un peu paradoxale de l'expression, aurait pu proposer ce type d'approche contextualiste. Elle était déjà présente, ce qui est passé un peu inaperçu, dans *Genèses du discours* qui proposait en 1984 une conception du discours encore très engagée dans la triade Saussure-Marx-Freud, et qui avait le mérite de défendre l'idée que les locuteurs, loin de cette « maîtrise » de la langue et du discours qui constitue encore le slogan institutionnel du ministère, de l'inspection et des programmes, devaient largement, et *constitutivement*, leurs productions verbales à leurs environnements conscients et inconscients.

⁶ Le terme *constitutif* est selon moi celui qui définit le mieux la manière dont l'analyse du discours définit les liens entre les matérialités langagières et les contextes de leur production : il n'y a pas d'extériorité des unes aux autres, et le contexte est *constitutif* du sens des énoncés.

⁷ J'appelle *contexte* l'ensemble des données environnementales régissant l'élaboration des énoncés (culturelles, sociales, politiques, historiques, éthiques, matérielles, etc.) et non pas seulement les segments « gauche-droite » des énoncés dans l'intratextuel.

La table des matières du manuel de D. Maingueneau offre significativement la panoplie complète des notions nécessaires à la lecture des textes au prisme d'un regard linguistique, mais ne propose pas, à mes yeux en tout cas, de quoi rendre compte de cette *constitutivité* de l'intégration réciproque du texte au contexte qui est au cœur du regard « discursiviste » sur les productions verbales :

D. Maingueneau, 2010
Manuel de linguistique pour le texte littéraire

Table des matières

Première partie : La scène d'énonciation littéraire

1. De l'énonciation à la scène d'énonciation
2. La perspective pragmatique
3. La question des genres
4. La lecture comme énonciation

Deuxième partie : Marques d'énonciation

5. La situation d'énonciation
6. Classifiante et non-classifiante
7. Les plans d'énonciation
8. « Mise en relief » et description
9. Polyphonie et modalisation autonymique
10. Discours rapporté
11. Cohérence et cohésion
12. Connecteurs argumentatifs

Troisième partie : Échange et lois du discours

13. Présupposés et sous-entendus
14. Les lois du discours
15. Le contrat littéraire
16. La double énonciation théâtrale

La section 15, « le contrat littéraire », évoque cette articulation entre le discours littéraire et ses extérieurs à travers la notion de lisibilité :

Dire qu'un texte est « illisible » signifie qu'on perçoit un certain nombre de transgressions et que l'on ne dispose d'aucun moyen de les annuler par un recours à un mécanisme de sous-entendu : le texte montre qu'il porte atteinte au principe de coopération, mais c'est pour mieux les respecter ; à charge pour le lecteur de construire l'interprétation pertinente. La tradition et toute la rumeur critique qui entoure les œuvres jouent un rôle médiateur en fournissant précisément les moyens de réduire la transgression. Le lecteur se voit ainsi garantir que l'œuvre, comme tout énoncé, possède un sens intéressant et qui le concerne (2010 : 334).

On voit que dans ce passage est abordée la question des prédiscours et des arrière-plans cognitifs, culturels et sociaux qui entrent dans la lecture, et donc la production du sens d'un texte. Cette approche peut être appelée externaliste, c'est-à-dire qui postule que les éléments nécessaires à la lecture d'un texte ne sont pas simplement *dans* le texte (approche internaliste) mais résident également dans ses contextes, dans une perspective où l'opposition binaire interne vs externe s'efface. Mais ce point n'est pas développé, ce que ferait une analyse du discours qui assumerait complètement la prise en compte de ses extérieurs. De quel extérieurs s'agit-il cependant ?

Les extérieurs du texte

On peut distinguer deux types de contexte pour le texte littéraire, qu'une approche externaliste pourrait prendre en compte : l'environnement extérieur au sens propre du terme (social, culturel, politique, esthétique, éthique, etc.) et l'environnement cognitif, c'est-à-dire l'ensemble des cadres cognitifs qui permettent de produire du sens dans l'acte de lecture. Les deux ne sont pas cloisonnés, et l'on sait que le cognitif peut-être environnemental (nos outils de lecture, livres, papiers, écrans, tablettes, sont tant internes qu'externes) aussi bien que l'environnemental peut être interne (une structure sociale peut être intériorisée cognitivement). Ces extérieurs sont constitutifs de l'activité de lecture des textes, en particulier littéraires, activité qui conditionne leur compréhension et leur analyse. « Lire ne va pas de soi », affirme aussi laconiquement que fermement J. Jordy dans le rapport sur la mise en place des programmes en seconde qu'il remet à son ministre en 2003. Effectivement, lire ne va pas de soi et constitue un processus complexe fortement externalisé. L'environnement extérieur est explicitement présent dans les programmes et les manuels de seconde sous la forme de l'objet d'étude n° 6 : « Écrire, publier, lire ». J. Jordy note dans son rapport que cet objet est particulièrement délaissé des enseignants qui ne trouvent pas à l'intégrer dans une séquence et ne savent pas bien comment le traiter. Les approches discursivistes qui depuis le milieu des années 1960 travaillent en France à mettre au jour la manière dont les conditions socio-historiques de production (pour employer le vocabulaire de l'époque) contribuent à l'élaboration des discours seraient ici particulièrement utiles : les notions d'idéologie, d'interdiscours, de discours transverse, de préconstruit, n'ont jamais été didactisées, contrairement à celles d'intertextualité, de dialogisme et de discours rapporté ; les dernières étaient plus faciles à intégrer à la « boîte à outil » internaliste, que les premières, qui transgressaient trop brutalement sans doute une conception immanentiste du texte littéraire. Du coup, on se trouve actuellement dans une situation où les évolutions de la réception des textes littéraires d'une part, et de la didactisation des notions linguistiques d'autre part, sont en dysharmonie : alors que le texte littéraire s'est désacralisé et qu'il fait désormais l'objet d'approches multiples inspirées des sciences humaines et pas seulement d'une approche purement « littéraire », et qu'il est en outre acquis qu'il n'est plus le seul support de lecture en classe, les notions qui président à sa lecture restent celles associées à une spécificité littéraire du texte littéraire.

Mais les extérieurs de la lecture-compréhension du texte littéraire sont également psychocognitifs. J.-M. Adam relevait déjà, il y a plus de 25 ans, que « la linguistique a[va]it manqué son rendez-vous avec l'école » sur cette question précise de la lecture : « Les travaux de diffusion de contenus linguistiques et sémiotiques novateurs [...] n'ont jamais aidé les enseignants à améliorer la compétence en lecture des élèves les plus mal lotis », déclare-t-il sans ambages (Adam 1985 : 47). Tentant ensuite de trouver des pistes, J.-M. Adam cite le n° 61 de *Langue française* intitulé « Sémiotique et enseignement du français », dans lequel D. Bertrand fait des propositions en ce sens, qui reposent sur l'enseignement-apprentissage des modèles inférentiels et des structures sous-jacentes qui organise la lecture des textes, en particulier littéraire. Et il indique ensuite, en citant les travaux de G. Denhière, M. Fayol ou J.-P. Bronckart autour du récit, que les avancées en linguistique textuelle pour la didactique du français sont à chercher du côté des études psychocognitives. L'on sait que D. Bertrand fut membre du groupe technique disciplinaire responsable des programmes du nouveau collège qui ont mis la notion de « discours » au centre de l'enseignement du français au collège, et qui se prolongent au lycée à travers les notions de genre et de registre et la place centrale donnée à l'argumentation. Le « discours » de ces programmes vient plus du côté sémiotique et psycho-cognitif de la linguistique que de son côté socio-politique et lexicologique. D. Bertrand le conçoit comme un « opérateur de méthode » dont la fonction est de « fédérer dans une approche conçue

d'un seul tenant les objets traditionnellement cloisonnés et disjoints de la discipline, depuis les activités de lecture jusqu'à l'étude des outils de la langue » (1999 : 60).

Si le programme de l'analyse du discours littéraire reste trop internaliste et autorise le risque applicationniste, le programme « discours » pêche par l'inverse, à la fois trop externe et trop englobant : il permet de mettre en place une approche « discursive » qui fait l'économie de la langue. Les extérieurs du discours littéraire restent donc comme un point aveugle de l'étude de la littérature, et partant, le traitement *véritablement* linguistique de la littérature. Outre les points que je viens de souligner, il y a des raisons plus profondes à ce « rendez-vous » manqué entre linguistique et littérature à l'école, qui ressemblent bien à d'indéverrouillables obstacles.

De quelques verrous qui mettent la langue à l'ombre

Il me semble que les obstacles qui se dressent entre littérature et linguistique, ou, plus précisément, entre lecture littéraire et prise en compte des matérialités langagières, sont suffisamment puissants, et depuis longtemps, pour que l'on cesse de vouloir à tout prix les franchir de force. Il me semblerait raisonnable que la linguistique, sans abandonner le terrain, négocie sa place, ce qui constituerait peut-être un cinquième programme...

Expliquer les textes sans la langue

J'imagine les sursauts des lecteurs du *Français aujourd'hui* à ce sous-titre et je sursaute avec eux. Mais force est de constater qu'il s'agit d'une pratique installée et même partiellement justifiée par l'inspection générale : un très intéressant document rédigé en juin 2011 par P. Laudet, inspecteur général de Lettres, dans la série « Ressources pour le lycée général et technologique », mis en ligne sur Eduscol et donc labellisé comme ressource officielle, témoigne de cette absence de la prise en compte de la langue. Intitulé « Explication de texte littéraire, un exercice à revivifier », le texte donne de nombreuses indications sur l'orientation donnée à l'étude de la littérature : la discipline français est toujours appelée *lettres* (« cours de lettres », « enseignement des lettres », « professeur de lettres », « classes de lettres ») ; la première partie du document annonce une réhabilitation de « l'héritage formaliste » (qui, comme le souligne bien Maingueneau 2010, a peu à voir avec la langue et la linguistique) ; la suite du texte contient des charges explicites contre la fameuse « dérive techniciste » (« le lit de Procuste de tous les tableaux énonciatifs imaginables »). La compétence visée chez les élèves est « d'entendre ce qui se dit dans ce qui est dit » (p. 8) et on lit cette remarque significative de la place concessive donnée à l'approche linguistique :

Impossible aujourd'hui de parler de littérature et de l'expliquer sans s'être interrogé sur le langage ; impossible de s'interroger sur le langage sans connaître, bien sûr les travaux de la linguistique mais aussi ceux de la psychanalyse. Cette science humaine a ceci de commun avec l'art de l'explication de texte qu'elle se propose d'écouter le signifiant, et par association ou attention à certains mots, d'entendre, du coup, mieux ce qui se dit dans ce qui se dit (p. 9).

Il y aurait évidemment beaucoup à dire sur le mésusage de la psychanalyse, convoquée dans l'ensemble du document comme « science humaine » présidant à l'interprétation de la littérature, et la toute-puissance dont elle est dotée, comme sur le contresens fait sur la notion de signifiant. Ce texte reste sans doute anecdotique et ne représente pas les conceptions de l'inspection, mais il est intéressant sur le plan des représentations. Il y a là une vision perceptive de la littérature qui se suffirait à elle-même pour être comprise en étant autarciquement « entendue » : à la fin du document, l'implication de l'élève est décrite à travers l'utilisation, de son « oreille », de sa « bouche », de son « cœur » et de sa « main » et sa « plume » (p. 21-22). Je suis bien sûr d'accord avec l'idée de la

perception comme fonction interprétative des textes ; je suis un peu plus réservée sur sa mise en œuvre en classe sans méthodologie ni didactisation. Cette vision romantique de la littérature est également présente dans le dernier livre de J.-M. Schaeffer, et motive sa critique envers les études littéraires et la manière dont elles se déploient dans la recherche et l'enseignement (Schaeffer 2011). Dans le compte rendu qu'il livre à *La vie des idées*, D. Maingueneau a raison de faire remarquer que la vision du philosophe est un peu extérieure et obsolète : il y a en fait désormais des liens entre la littérature et les sciences humaines au sein de rencontres interdisciplinaires qui rendent caduque l'idée d'une littérature en majuscule et tous les inspecteurs, loin s'en faut, ne proposent pas cette vision de la lecture littéraire comme « l'écoute fine et futée des significations » (Laudet 2011 : 10). Mais, sur le plan des représentations, celle des philosophes, de certains « littéraires » encore, J.-M. Schaeffer a en quelque sorte raison, ce que montre bien ce document de l'inspection générale où finalement rien d'extérieur au texte littéraire ne semble pouvoir contribuer à la lecture et l'interprétation (« le mode d'explication du texte procède du texte », p. 13).

L'incroyable slogan de la « maîtrise de la langue »

Si l'intervention de P. Laudet peut prendre des accents aussi sensualistes, c'est sans doute parce que la langue à l'école est encadrée dans le carcan de la « maîtrise » : j'ai dit ailleurs tout le mal que je pensais de cette conception qui présente le rapport que nous avons avec notre compétence langagière comme quelque chose relevant de la domestication (Paveau 2007, 2009). Je pense que « maîtrise de la langue » ne veut rien dire, en tout cas rien de bon pour les élèves : on ne « maîtrise » pas sa langue, on l'habite, on l'incarne, on la visite, et toutes les métaphores valent mieux que cette illusion de la « maîtrise ». Ma remarque ne résout évidemment pas les problèmes d'apprentissage voire d'acquisition que rencontrent de plus en plus d'élèves et d'étudiants, et qui nous laissent désarmés : je le suis, face à mes étudiants de premier cycle, tout autant que les enseignants du secondaire. Et je suis favorable, au collège, au lycée et à l'université, à des séances d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue « pour elle-même » car je n'ignore qu'il existe des règles et des fonctionnements et qu'un entraînement à la langue est utile à son appropriation. Mais la représentation de la langue comme « outil », communément partagée dans le discours des programmes, des manuels, des enseignants et même des inspecteurs les plus éclairés, me semble contre-productive et trompeuse :

Les rapports de concours de recrutement, notamment les concours internes qui comportent une épreuve de didactique, les rapports d'inspection dénoncent à juste titre les ravages du « technicisme ». Nul cependant ne préconise la disparition *d'instruments* de lecture... dont par ailleurs on a toujours fait usage : la métrique, la rhétorique, la grammaire, la stylistique ont de tout temps utilisé des *outils* pour rendre compte de l'interprétation que l'on faisait d'un texte. La linguistique, la narratologie, la nouvelle rhétorique en ont ajouté d'autres. [...] En règle générale, les questions de langue sont abordées aux cours des lectures analytiques, de façon non spécifique, intégrées à l'analyse littéraire. L'élucidation de tel élément du lexique, la réflexion sur le système énonciatif, le travail sur les temps verbaux, le discours rapporté, les fonctions du langage, la pragmatique du discours deviennent des *adjuvants* pour l'interprétation du texte étudié (Jordy 2003 : 21 et 23 ; je souligne).

Outil, instrument, adjuvant : le vocabulaire est explicite. Si la langue est un simple outil de communication, si les notions des disciplines du langage (pour fédérer les différentes disciplines citées ci-dessus) sont des « instruments » et des « adjuvants » pour la lecture destextes, alors la langue est extérieure aux énoncés et les contenus de sens peuvent s'en affranchir. Reste juste, comme le préconise P. Laudet à « entendre ce qui se dit ».

Une représentation du langage comme « manière de faire des mondes », une conception du discours comme élaborant nos univers sociaux, culturels, esthétiques, etc. me semblerait bien plus féconde, et de plus, exacte⁸.

La déraisonnable solution lexicale

Elle permettrait aussi sans doute d'éviter ce que j'appelle la « solution lexicale » : devant cette séparation entre la langue et les textes et énoncés, incarnée par la « dérive techniciste », et qui favorise l'interprétation des textes par les perceptions et les contenus, J. Jordy, comme bien d'autres, prône, comme P. Laudet d'ailleurs, l'entrée par les mots, sorte de schibboleth qui permettrait, magiquement, d'articuler enfin langue et texte : « Un champ de l'enseignement du français au Lycée gagnerait à être plus consciencieusement entretenu, c'est le champ de l'apprentissage continu du lexique » (p. 23). L'auteur cite une étude de l'INRP de 2001 qui insiste sur cette dimension et qui présente le lexique comme une sorte d'entrée linguistique parfaite: « [...] il est clair que le vocabulaire nous renvoie à tous les mécanismes de l'appropriation de la langue, de pratique de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale »⁹. Je ne le pense pas : le vocabulaire ne nous renvoie pas à tous les mécanismes de l'appropriation de la langue, c'est lui donner une position exorbitante et le confondre avec la langue. Réduire la langue au lexique, c'est, une fois de plus, revenir à la conception de sens commun de la langue reflet du monde où les mots désigneraient des choses et où les choses seraient désignées par des mots. Pédagogiquement rassurante, cette conception me semble creuser encore le fossé entre la langue et les textes et énoncés qu'elle construit, alors qu'il n'existe pas d'extériorité possible : la langue est texte, le texte est langue.

Le tout argumentatif

Je reprends là un slogan aussi répandu que « dérive techniciste », qui sert généralement une critique des programmes et des enseignements au lycée. Il est vrai que l'argumentation a pris une place très importante dans les objets d'étude au lycée, et qu'elle est très présente dans les exercices et donc les épreuves du bac à travers l'écriture d'invention en particulier. Il y a une sorte de malentendu sur l'argumentation, qui la fait dépendre ou dériver d'une forme de linguistique. Mais tous les argumentativistes ne se réclament par d'O. Ducrot (l'argumentation dans la langue) et « descendent » parfois, et même souvent, de Perelman et de sa Nouvelle rhétorique. Or, la Nouvelle rhétorique n'a pas de composant véritablement linguistique, et il suffit de feuilleter les textes de C. Perelman et des auteurs qui se réclament de ce courant actuellement (E. Danblon, C. Plantin dans son travail actuel, R. Amossy dans certains de ses textes) pour s'apercevoir qu'une très petite part est faite aux mécanismes véritablement langagiers des énoncés : il en faut en effet un peu plus qu'un passage obligé sur les « connecteurs » pour faire véritablement une analyse linguistique des faits langagiers. Je pense qu'il s'agit là d'une forme de la négociation dont je parlais plus haut, et l'argumentation me semble jouer actuellement un rôle de réparation de ce qui est dénoncé comme les excès mécaniques de la « dérive techniciste ». Je ne suis pas sûre que tous les textes soient argumentatifs ou « argumentativisables » (ce qui est par exemple la position de R. Amossy dans *L'argumentation dans le discours*), et je renvoie au rapport de J. Jordy pour quelques exemples amusants de cette nouvelle « dérive ». Mais l'argumentation, comme l'énonciation avant elle, me semble tenir la place du maximum linguistique opérable sur

⁸ Certains travaux comme ceux d'A. Rabatel font pourtant des propositions en ce sens, mais restent inexploités sur le plan didactique par les acteurs de la didactisation des savoirs sur le texte (Rabatel 2004).

⁹ Bertheliet M., Lancrey-Javal R., Vassevière J. (2001) (dir). *Des mots au discours. La place du lexique dans l'enseignement du français au lycée*. « Documents et travaux de recherche en éducation », Paris, INRP.

les textes littéraires dans les conditions actuelles de formation des enseignants, d'orientation des programmes et de place du français dans les disciplines enseignées à l'école.

Conclusion

La littérature est faite avec de la langue, donc, comme le vin de Bourgogne est fabriqué avec du raisin. Cela ne veut pas dire qu'en buvant du vin on perçoit encore le raisin, ni que ce soit nécessaire. Littérature et linguistique appartiennent à des épistémès différentes, elles ont des objets différents, et leur articulation est complexe de multiples enjeux. Rien d'étonnant que dans le domaine de l'enseignement, où la mise en œuvre pédagogique nécessite un minimum de directivité, si ce n'est de simplicité, cette articulation se heurte aux mêmes obstacles depuis quarante ans. C'est peut-être la raison pour laquelle le récent colloque « Linguistique et littérature ? Cluny, 40 ans après », tenu à Besançon en 2007 et publié en 2010, ne comporte, symptomatiquement, aucune publication sur les questions d'enseignement, alors que nombre de ses auteurs y ont mis les mains et bien plus (J.-M. Adam, D. Maingueneau, A. Petitjean, pour ne citer qu'eux). Comme si cette relation se pensait, désormais, hors de sa transmission et que la question était, d'une manière ou d'une autre réglée, ou hors de propos¹⁰ : linguistique et littérature, une bien fautive évidence.

Références bibliographiques

- ABLALI, D., KASTBERG, M. (2010). *Linguistique et littérature. Cluny, 40 ans après*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- ADAM, J.-M. (1985). Linguistique et sémiotique. Réflexions autour d'une crise de confiance. *Le français aujourd'hui* 69, p. 45-50.
- ADAM, J.-M. (1996). Stylistique littéraire : un "retour" ambigu. *Le français aujourd'hui* 116, p. 90-101.
- ADAM, J.-M. (1997). *Le style dans la langue. Une reconception de la stylistique*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- AMOSSY, R. (2000). *L'Argumentation dans le discours*. Paris, Nathan Université.
- BERTRAND, D. (1999). Discours et énonciation dans les nouveaux programmes du collège. *Le français aujourd'hui* 128, p. 59-65.
- CHAROLLES, M., COMBETTES, B. (1999). Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. *Langue française* 121, p. 76-116.
- DUCARD, D., PAVEAU, M.-A. (1999) (dir.). L'énonciation : questions de discours. *Le français aujourd'hui* 128.
- JORDY, J. (2003). La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde. *Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire*, Octobre 2003, n° 2003-079 (en ligne).
- LAUDET, P. (2010). *L'explication de texte littéraire : un exercice à revivifier*. Intervention au séminaire interacadémique sur les nouveaux programmes de lycée (IA-IPR de Lettres / Professeurs formateurs), les 16 et 17 mars 2010, en ligne sur eduscol.education.fr/prog.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Bordas.

¹⁰ Il est certain que cette question est travaillée dans des textes et des travaux partiels qui proposent des avancées ; mais sans modèles théoriques globaux, ni visibilité éditoriale et didactique (la manuscritisation étant de fait le meilleur moyen de faire connaître des travaux), celles-ci restent inexploitées.

MAINGUENEAU, D. (2000), Linguistique et littérature : le tournant discursif, en ligne sur *Vox poetica* : <http://www.vox-poetica.org/t/articles/maingueneau.html#refbibliobas>

MAINGUENEAU, D.(2003/1993/1986).*Linguistique pour le texte littéraire / Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Dunod.

MAINGUENEAU, D. (2010), *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris, Armand Colin.

MAINGUENEAU, D. (2011).À quoi servent les études littéraires ? Compte rendu de SCHAEFFER 2011, *La vie des idées*, <http://www.laviedesidees.fr/A-quoi-servent-les-etudes.html>

PAVEAU, M.-A. (1999). Usages et mésusages des théories énonciatives.*Le français aujourd'hui* 128, p. 110-117.

PAVEAU, M.-A. (2007). Le lexique dans la langue ou comment savoir les mots, *Cahiers pédagogiques* 453, « Maîtrise de la langue ? ». Paris, INRP, p. 37- 38.

PAVEAU, M.-A. (2009). « L'insu de la langue est-il enseignable ? », *Le français aujourd'hui* 166, p. 105-116

PETITJEAN A., RABATEL A., 2007, *Pratiques* 135-136, « Questions de style ».

RABATEL A., 2004, *Argumenter en racontant*, Bruxelles, De Boeck.

SCHAEFFER, J.-M. (2011).*Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes, Thierry Marchaisse.