

REFLEXION ET DISCUSSION

SUR LE PROGRAMME DE SECONDE

Les deux documents présentés ci-après sont les textes de communications prononcées lors de la réunion qui inaugurerait le Plan national de Formation au Lycée Jeanson-de-Sailly à Paris les 27 et 28 octobre 1999. Ils ont déjà fait l'objet d'une publication dans un n° spécial de l'École des lettres du 1^{er} décembre 1999.

SOMMAIRE

"Regard sur la situation actuelle", par Marc Baconnet, doyen de l'inspection générale des Lettres	p. 3
"Argumentation et littérature", par Alain Boissinot, inspecteur général de l'Éducation nationale	p. 9

Regard sur la situation actuelle

MARC BACONNET

Doyen de l'inspection générale des Lettres

Nous sommes très heureux de ces regroupements interacadémiques, nous les souhaitons souvent, nous ne les obtenons pas toujours. Pour une fois que nous les avons, nous sommes comblés. Merci.

Mes chers collègues, le doyen de l'inspection générale des Lettres vous remercie, non pas lui tout seul, mais tous les collègues qui l'entourent, les inspecteurs généraux du collège des lettres, qui sont venus très nombreux ce matin avec nous, Alain Viala et les membres du Groupe technique disciplinaire, qui sont là aussi, en force, tous vous remercient d'avoir répondu à cette invitation pour venir réfléchir pendant deux jours à la mise en place de ces nouveaux programmes de Seconde. Mise en place est un mot facile, qui signifie beaucoup de choses : comment les recevons-nous, comment les lisons-nous, comment les comprenons-nous, comment allons-nous les faire comprendre et recevoir sur le terrain, comment allons-nous les faire comprendre et recevoir aux formateurs et aux professeurs à qui nous nous adresserons dans les interacadémiques et ensuite, je le souhaite vivement, au niveau départemental et à l'intérieur du département. Il faut que l'information aille jusqu'au bout, bien jusqu'au bout, avec une partie des mêmes intervenants, si possible, et qu'elle ne se perde pas, une fois de plus, dans les sables. Vaste question, tellement vaste que je n'en dirai pas plus... pour le moment.

Vous avez senti aussi, je pense, l'originalité de ce regroupement de l'inspection générale et du Groupe technique disciplinaire. Je crois que c'est la deuxième fois que les choses se passent ainsi ; la première fois, c'était lors des programmes de collège. Je pense que c'est une bonne chose. Cela signifie que le travail à accomplir requiert naturellement les compétences des uns et des autres, chacun dans leur domaine, et que, finalement, il ne peut y avoir d'effets positifs que dans une collaboration et une complémentarité des missions des uns et des autres. Je crois que, en fait, le bon sens le plus élémentaire appelait cette conjonction d'efforts. On ne la voit pas partout, on la constate ici, dans l'enseignement des lettres, j'en suis très heureux, et j'ai plaisir à le dire, notamment aux membres du Groupe technique disciplinaire et à leur président. Vous voyez qu'il y a des rapports entre eux et nous, qu'ils existent, je dirai qu'ils existent bien. Là encore, je n'en dirai pas plus.

Dans quelle perspective allons-nous travailler ? Qu'aurez-vous à expliquer, à démontrer – à expliquer surtout – aux formateurs et aux professeurs que vous allez avoir en face de vous dans les cinq réunions interacadémiques qui vont suivre dans les mois qui viennent ? Je pense qu'effectivement, ce sera d'abord une *perspective d'explication*. Et, pour bien expliquer, il faut savoir ce qui se passe, se souvenir d'où l'on vient pour savoir où l'on va.

Je crois qu'on néglige trop la dimension historique dans la présentation de nos programmes. **Les programmes ont une histoire.** Ce ne sont pas des entassements incohérents qui réagissent de façon aléatoire les uns contre les autres. Si l'on veut bien prendre la peine de regarder, cela s'explique, cela finalement se comprend, et, si on le comprend, je crois qu'on réalise mieux ensuite ce qui est demandé. Prendre conscience des difficultés, des tensions, voire des contradictions d'aujourd'hui – il y en a –, ce sont de vraies difficultés, de vraies tensions, de vraies contradictions, donc ne nous demandez pas de les lever. Ce n'est pas possible, cela fait partie de la vie, cela fait partie de la vie de l'institution, de la vie tout court. Il y a des difficultés, nous avons des difficultés dans

l'enseignement des lettres aujourd'hui, il faut vivre avec et essayer de trouver des réponses. Il est évident que vous ne repartirez pas demain soir avec des réponses à tout, avec des recettes toutes prêtes. Nous ne le voulons pas et nous ne pouvons pas non plus le faire.

Si vous voulez, pour simplifier les choses, je vous propose trois pistes de réflexion, souvent en forme d'interrogations ou de questions, cinq constats, cinq questions et cinq propositions de rééquilibrage, pour simplifier et aller à l'essentiel. Cinq constats qui seront un peu, si vous voulez, d'ordre historique, justement.

Le premier constat est un constat d'évidence. Et, contrairement à ce qu'on peut croire, c'est ce qu'il y a de plus difficile à faire parce que l'évidence, c'est ce qu'on ne voit plus, et l'évidence, c'est ce qu'on ne sait plus exploiter. Alors, au risque de paraître un peu grandiloquent, je vous dirai que le premier constat consiste à dire que ***c'est la première fois, dans l'histoire de l'humanité, qu'un État, et quelques autres avec lui, a décidé d'envoyer à l'école tous les enfants de la nation jusqu'à seize ans.*** Il faut toujours l'avoir en face de nous et ne pas s'étonner des difficultés rencontrées, parce qu'on ne sait pas faire, parce qu'il n'y a pas de référent, parce qu'il n'y a pas d'exemple historique. Vous ne pouvez pas me trouver un exemple, avant les années 1960 – là je me situe entre les années 1960 et aujourd'hui – historiquement, d'un État qui ait fait cette tentative. Je crois qu'on peut dire que c'est une révolution, une véritable révolution. Qu'on mette quarante ans et plus à la digérer, c'est tout à fait normal, et qu'on ne sache pas faire, *c'est tout à fait normal*. Mais on finit par ne plus déjà s'en apercevoir, parce qu'on pense que c'est une donnée de la nature : maintenant tous les enfants vont au collège et au lycée jusqu'à seize ans. Et alors, vous savez très bien que – je suis toujours dans ce premier constat plutôt autour des années 1960 –, la première des illusions a été de croire qu'il suffisait d'intensifier, d'augmenter, de répéter le modèle à l'infini pour que les choses continuent à bien marcher. Ce fut, par exemple, l'illusion des collèges. C'était le premier cycle des lycées, quand ils étaient à l'intérieur même d'un lycée, on a créé des collèges et des collèges... La première des illusions a été de se dire : « On va faire comme avant. » Non. Quand on a en face de soi un tel bouleversement, on ne peut plus faire comme avant.

Le deuxième constat, mais qui se tire du premier, c'est qu'il a fallu assez vite ***transformer les finalités de l'enseignement secondaire***. Nous sommes maintenant, si vous voulez, dans les années 1975-1981, avec la fameuse formule de 1977, qui va faire mouche dans les programmes de collège : qu'est-ce qu'on attend de l'institution ? Qu'elle donne, je cite, « une culture accordée à la société de notre temps ». La formule a fait difficulté, elle a eu du succès, on est encore en train de chercher à l'exploiter. Et je vous prie de remarquer tout de suite qu'à partir de là va se créer un tissage permanent entre ce qu'on dit dans les programmes de collège et ce qu'on dit dans les programmes de lycée, les uns, dans une sorte de navette perpétuelle, influençant les autres. 1977 : « *Une culture accordée à la société de notre temps.* » 1981, dans les programmes de lycée : « *Il n'y a pas de modèle unique de culture.* » Il fallait l'écrire ; à cette époque-là, ce n'était pas si évident. « *Il n'y a pas de modèle unique de culture* », cela veut dire que la référence n'est plus seulement la culture littéraire, mais que la culture s'ouvre aux autres arts et à d'autres domaines.

Troisième constat : ce fut donc une transformation – on va, vous le voyez, du plus général, du plus social, du plus politique, au plus particulier qui nous concerne –, ce fut ***une transformation de l'approche des textes littéraires*** dans les programmes, notamment de 1986, de 1988, avec aussi en 1985 les programmes de collège dits « Chevènement ». Vous avez des souvenirs, je vous y renvoie, je n'ai pas le temps d'insister, mais, encore

une fois, cette navette, ce tissage dont je vous parle, qui me semblent essentiels et qui sont très loin d'être contradictoires, continuent. On passe d'un programme – je reviens à mes programmes de 1986 et 1988 – qui donnait encore des listes d'auteurs à des programmes qui donnent des notions à acquérir, des notions théoriques, et des notions théoriques le plus souvent empruntées à la linguistique : signes et codes, langues et langages, fonctions du langage, énoncé / énonciation – et qui sont, là aussi, quand même, une sorte de révolution copernicienne. C'est-à-dire que, **au lieu de proposer un contenu qu'il faut faire digérer, on propose des notions à acquérir**, et on donne une très grande liberté aux professeurs pour y arriver.

Ces programmes, à l'époque, ont été bien accueillis. Ils représentaient une grande libération, mais dans un cadre assez précis, parce qu'il n'y avait pas d'auteurs imposés. On prenait les moyens qu'on estimait les bons pour les appliquer, mais on savait en gros où il fallait aller.

Oui, mais il faut faire, hélas, un quatrième constat : il y a toujours un écart énorme, qu'on le veuille ou non, entre le programme tel qu'il est publié, toujours un peu idéal, et la pratique qui en est faite. Ici, l'écart, vous le connaissez. Je passerai très vite, je ne dirai qu'un mot, la formule magique : ce fut la lecture méthodique. Comme vous en reparlez, comme vous en avez beaucoup parlé, comme nous en parlerons encore longtemps, je n'en dirai pas plus. On peut s'expliquer à fond sur cette question, j'espère qu'on aura le temps de le faire. Pour résumer les choses, il y eut deux difficultés : **la lecture méthodique**, d'une part, et, très curieusement, une perversion, je dirais presque intégrale, de l'esprit des programmes de 1986 et 1988, avec **l'imposition d'auteurs au baccalauréat**. C'est-à-dire que, ce que précisément on avait trouvé très bien dans les programmes de 1986 et 1988, on le perdait, tout compte fait, par l'introduction d'auteurs.

Pourquoi en être arrivé là ? Pour sauver la dissertation, qui était moribonde ! L'est-elle encore ? Autre question sur laquelle il faudra se pencher... Je fais surtout allusion à la dissertation littéraire générale... Un esprit normalement constitué, quel que soit son âge, ne peut pas disserter sur du vent. À plus forte raison des élèves qui n'ont pas encore des connaissances et une culture suffisamment larges pour prendre à bras le corps les grandes questions auxquelles on ne manque pas d'ajouter chaque fois : « *Vous direz, personnellement, ce que vous en pensez.* » On serait parfois tenté de répondre : « De qui se moque-t-on ? » Alors, pour tourner la difficulté et remettre en selle cette pauvre dissertation, on a pris une solution qui consistait à dire : on dissertera sur quelque chose d'extrêmement précis, donc sur des œuvres imposées. Mais on n'a pas vu l'énorme risque, le mal héréditaire de l'institution : c'est que, quand on décide cela, **l'examen conditionne tout l'enseignement**, alors que ç'aurait dû être le contraire. Et on se trouve dans la situation où l'on est aujourd'hui. Il faut **absolument** trouver à cela une solution. Que faire ? Comment redéfinir notre bonne, vieille, chère et scolaire dissertation ? Je ne vous fais pas une dissertation là-dessus. Il y aurait beaucoup à dire sur la dissertation à la française, qui a certes des vertus irremplaçables, tous les étrangers nous le disent, et pourtant, nous avons aujourd'hui beaucoup de mal à la maintenir en vie. On a dû en abuser, vous ne trouvez pas ? Ce n'est tout de même pas la seule forme d'écriture possible et il doit y avoir d'autres moyens de faire écrire et disserter. Nous sommes là, justement, pour y réfléchir.

Et j'arriverai à mon cinquième constat : mon cinquième constat se tire des quatre premiers : **un besoin de rééquilibrage** évident pour l'ensemble des programmes. Je reviendrai dans un instant sur les rééquilibrages.

Ces cinq constats m'amènent à vous poser, à *nous* poser, cinq questions.

La première renverra au premier constat. Elle est générale, mais il faut oser se la poser. ***Comment l'école peut-elle traduire les évolutions culturelles ?*** Depuis quelques années, on y réfléchit beaucoup. Vous savez que les réponses ne peuvent plus être du côté de l'argument d'autorité. L'argument d'autorité, d'une manière générale, passe de moins en moins bien, qu'il soit culturel ou qu'il soit tout simplement disciplinaire, non pas au sens français, physique ou mathématiques, mais la discipline qui doit régner dans une classe. Tout le long de l'échelle de cet argument d'autorité, il y a vraiment une crise. Il passe mal, si on se crispe sur l'argument d'autorité, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'on n'obtient pas de bons résultats, et parfois on obtient autre chose que de mauvais résultats : du refus, du chahut, de la violence.

On ne peut pas non plus succomber à un consumérisme facile, une concession à la mode : l'école annexe des médias. Le résultat sera finalement le même que précédemment. Donc, et cela je vous demande de bien le faire percevoir à tous ceux que vous rencontrerez, la solution est du côté d'une volonté de ***faire percevoir le sens de ce qui est fait à l'école***. Il faut quand même reconnaître qu'on a tendance à enfilez des exercices les uns après les autres, à proposer des textes les uns après les autres, les auteurs les uns après les autres, à faire des choses et à ne pas toujours faire percevoir *pourquoi* on les fait. On a des objectifs, mais on ne dit pas pourquoi on a des objectifs. On essaie de les faire percevoir aux élèves, peut-être, mais on ne dit pas pourquoi on a ces objectifs. Je crois qu'aujourd'hui l'acte d'enseignement intègre l'explication sur ce que l'on fait. On doit des explications. C'est le sens même de l'enseignement qui est en cause. Il va continuer à évoluer très vite. Si on n'arrive pas à faire percevoir d'abord aux professeurs, et ensuite ces professeurs aux élèves, le sens de ce qu'ils font, alors nous perdons tous notre temps. Première question : comment l'école peut-elle traduire les évolutions culturelles ?

Une autre question se pose dans l'enseignement du français : c'est ***l'enseignement de la langue***, et le problème est spécifique à notre discipline. Nous sommes obligés d'enseigner la langue avec des normes, bien sûr, et donc de l'enseigner un peu comme s'il s'agissait d'une langue figée, alors qu'il s'agit d'une langue vivante, et les élèves nous le font bien sentir. Et d'une langue vivante qui, depuis quelques années, de nouveau, galope. Alors qu'est-ce qui peut être toléré ? Qu'est-ce qui ne peut pas être toléré ? Où faut-il s'arrêter ? C'est une énorme question dans l'enseignement de la langue, mais je voudrais qu'on n'oublie pas, quand on enseigne la langue, que la langue française *aussi*, même enseignée à l'école, est une langue *vivante*. C'est parfaitement contradictoire avec l'acte d'enseigner, qui est un acte, par essence, conservateur, mimétique, qui transmet des normes, des règles, des règles de grammaire, bien sûr. Je crois qu'il faut attirer encore l'attention des enseignants là-dessus.

La deuxième question est encore très spécifique à notre discipline. Dans l'école de la république, nous avons un sain principe, que personne officiellement ne remet en cause : ***un même français pour tous***. Je vous signale qu'on ne dit pas la même chose dans d'autres disciplines ; je n'ai jamais entendu dire à un mathématicien : « Les mêmes mathématiques pour tous. » Il y a des mathématiques pour les séries S, il y a des mathématiques pour les séries L, il y a des mathématiques pour la technologie, avec des programmes extrêmement différents. En français, on ne peut pas s'offrir cette facilité-là. L'école de la République impose que tout élève de collège et de lycée ait droit au même français, et quand je dis le même français, ce n'est pas seulement la même langue, c'est la même littérature, la même culture. Alors comment décliner ce principe ? Car il est évident que, quand on est en lycée professionnel ou en lycée technologique, quand on est dans un collège de ZEP ou dans un collège de centre-ville, on ne va pas pouvoir faire exactement la même chose. Le fait de devoir, parce que c'est la langue maternelle, la

culture patrimoniale, donner un même français pour tous – ce qui veut dire que tout élève, quel qu’il soit, peut avoir accès aux mêmes textes et, d’un certain point de vue, à une même réflexion et à une même connaissance sur ces textes, alors que par ailleurs, on sait que c’est extrêmement difficile – est un principe de nature politique. À nous de voir, de savoir comment on peut le décliner dans les différents types d’enseignement où nous sommes.

Troisième question, qui tourne toujours autour de la même chose : nous constatons le poids énorme de l’école dans l’étude des textes littéraires. Comment faire en sorte qu’on puisse tout de même un peu *déscolariser l’enseignement du français* ? Qu’il n’y ait pas les lectures de l’école, les lectures faites en classe, et puis ce qu’on lit, par ailleurs, à la maison. Méfions-nous, c’est parfois la meilleure façon de tuer nos grands écrivains. Trop d’école peut leur nuire, trop de commentaires scolaires peuvent leur nuire. Vous verrez que, dans les programmes qui sont proposés, il y a à cela des réponses qui s’esquissent.

Quatrième question : *avons-nous toujours une perception claire des évolutions en cours* ? Je vous renvoie à mes premiers points, à mes constats. Je crois qu’il faut toujours essayer de remettre les choses en perspective et non pas les prendre comme des données immédiates, qui sont là depuis toujours, ou en tout cas qui le resteront tant que nous serons là. Vous savez qu’il est très difficile, effectivement, de ce point de vue-là, de *modifier* les choses. Si vous me permettez un mauvais jeu de mots, je dirai que, par tendance naturelle, il est beaucoup plus facile de *momifier* que de *modifier*. Un certain nombre de difficultés dans l’enseignement viennent de là. Et c’est la raison pour laquelle, périodiquement, il faut revoir, il faut refaire des programmes.

Et enfin, cinquième et dernière question que je vous suggérais tout à l’heure, mais la démonstration, je crois, était lumineuse : pouvons-nous faire en sorte d’avoir *des programmes qui conditionnent les épreuves du baccalauréat, et non pas le contraire* : des épreuves du baccalauréat, qui finalement, sans le dire, mais de façon très réelle, conditionnent les programmes.

Bien, j’arrête là mes questions, il y en a d’autres, mais il me semble que, si on prend celles-là à bras le corps, on peut déjà trouver un certain nombre de réponses. Et, pour finir, qu’est-ce qui peut s’esquisser ? Qu’est-ce qui est souhaitable ? Que pourrions-nous demander aux concepteurs de programmes ? Que leur avons-nous demandé ?

Je crois qu’on demande, qu’on attend essentiellement cinq rééquilibrages.

Premièrement, *un rééquilibrage entre une culture du commentaire*, une culture, on pourrait presque dire, de la glose, *et une culture plus créative*, une culture de la pratique de production de textes, y compris de textes inventifs. Il va falloir pendant ces deux jours se pencher là-dessus.

Deuxième rééquilibrage : un rééquilibrage – nous le souhaiterions, je venais de vous le dire à l’instant dans les questions que je posais – *entre une lecture de type scolaire* qui a ses vertus, qui a ses mérites, l’accord est unanime là-dessus, et qu’il faut absolument faire, qui est un détour obligé, *et aussi une rencontre plus naturelle avec les textes*, pour qu’il n’y ait pas, encore une fois, cette coupure entre ce qui se fait à l’école et ce qui peut se faire ailleurs.

Troisième rééquilibrage, souvent demandé, facile à dire, très difficile à obtenir, *entre l'écrit et l'oral*. Nous ferions peut-être de grands progrès si nous voulions bien nous souvenir que le statut de l'oral, très différent de celui de l'écrit, ne se pratique pas du tout de la même manière dans l'enseignement. On ne peut pas avoir des exercices oraux comme on a des exercices écrits. L'oral est partout, il est beaucoup plus diffus. On ne fait pas de l'oral pendant cinq minutes, chrono en main, pour ensuite revenir à de l'écrit, ça n'a pas de sens. Mais il y a une pratique de l'oral, il y a des objectifs à atteindre, il y a des questions à se poser, et je crois qu'elles sont de plus en plus pressantes. Il faudra aussi s'interroger là-dessus.

Quatrième rééquilibrage : *entre langue et littérature*. Les programmes de 1986-1988 y insistaient déjà, le disaient déjà, mais enfin il y a mieux à faire probablement. Moi, je dirai simplement que, si on voulait bien faire passer l'idée qu'étudier, comme on dit, la littérature, étudier les textes littéraires, c'est aussi, c'est forcément, c'est naturellement étudier la langue, c'est forcément, c'est naturellement faire de l'histoire littéraire ; si on voulait bien se donner la peine – parce que c'est une peine, en effet – de vouloir intégrer à l'étude des textes littéraires un certain nombre d'exigences, je crois qu'on simplifierait bien les choses. En se souvenant, encore une fois, qu'il ne suffit pas de faire de l'histoire littéraire sans le dire, comme ça, ou il ne suffit pas de faire des remarques de langue comme ça, en passant, sans le dire, pour avoir rempli le contrat. C'est une question de perception à faire passer auprès des élèves.

Et, dernier rééquilibrage par rapport aux programmes précédents, un rééquilibrage entre un programme qui énumérait, effectivement, des notions théoriques, et un programme qui, lui, nous propose, vous l'avez lu, de façon beaucoup plus contraignante, cette fois, *des rubriques de contenus* – pourquoi ? il va falloir s'en expliquer – qui donnent une substance plus importante et contraignante au programme, notamment dans deux directions : dans l'organisation du travail, avec les rubriques et les séquences, et dans le rythme du travail qui est compté, limité, et qui demande – je vous prie, là aussi, de bien le faire remarquer à vos collègues – d'aller plus vite, en particulier sur les textes. Qu'on ne vienne pas nous dire que c'est impossible. Il est facile de répondre à cette objection.

Je m'arrêterai là. Vous aurez d'autres questions, mais vous avez des experts pour y répondre. Que devient notre grande fameuse trilogie : lecture méthodique, œuvres intégrales, groupements de textes ? Comment allons-nous intégrer notre histoire littéraire ? Est-ce qu'on est bien au fait de la distinction entre littéraire et non-littéraire ? Vous en saurez peut-être un peu plus si vous avez la patience de rester avec nous jusqu'à demain soir...

La seule chose, en définitive, qui est demandée, c'est que nous puissions au fil du temps, patiemment, encore une fois plus en expliquant qu'en donnant des recettes, arriver à avoir, avec nous et devant les élèves, un professeur qui soit à la fois *un professeur de lettres*, au pluriel bien sûr, *de langue*, au singulier, *et de langages*, de nouveau au pluriel.

Je vous remercie.

Argumentation et littérature

ALAIN BOISSINOT
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Depuis quelques années, l'argumentation a pris une place de plus en plus importante dans les textes officiels, la réflexion didactique, les publications diverses ; en témoignent notamment le nouveau programme de la classe de Troisième et ses documents d'accompagnement et maintenant le programme de la classe de Seconde dont le quatrième axe d'étude se réfère très explicitement au champ de l'argumentation. Je ne vais pas me plaindre de cet engouement pour l'argumentation, même si, comme toujours dans ces cas-là, on a un peu le sentiment que le balancier part tellement loin dans le sens où on avait tenté de donner une impulsion qu'on est préoccupé par les excès que cela peut engendrer ; de tels renversements de tendance sont fréquents dans l'histoire du système éducatif en général et dans celle de notre discipline en particulier. En soi, cet intérêt pour l'argumentation est une chose importante et intéressante, mais qui pose deux problèmes autour desquels je voudrais tenter de réfléchir avec vous à l'occasion de ces journées de travail.

*D'une part, un problème de **rigueur dans la définition**. Plus le champ de l'argumentation s'étend, plus on utilise le terme de façon souple. Plus on élargit la réflexion, en particulier en glissant peu à peu de la problématique des textes à celle des discours, plus la notion d'argumentation perd en précision dans la définition ce qu'elle gagne en extension. D'où une première difficulté. Une deuxième difficulté, qu'annonce le titre « Argumentation et littérature », c'est la question de savoir comment, à partir du moment où l'on donne une telle place à l'argumentation, les travaux qui trouvent leur logique autour d'une réflexion sur le discours argumentatif peuvent se combiner avec une autre préoccupation essentielle de notre discipline qui est **la référence aux textes littéraires**.*

*D'une certaine manière, dans l'histoire de l'enseignement du français, il y a toujours eu rivalité et concurrence entre une approche rhétorique et une approche plutôt organisée autour de l'histoire littéraire. Où en sommes-nous de ce point de vue, et comment, à l'occasion de ces nouveaux programmes de Seconde, peut-on tenter d'**articuler les réflexions sur l'argumentation et celles qui concernent la littérature** ? Je voudrais tenter de montrer qu'il n'est ni souhaitable ni possible de cloisonner ces différents secteurs d'activité. Il ne faudrait surtout pas que s'organise d'un côté une approche rhétorique et de l'autre une approche littéraire : tout l'enjeu, c'est de faire communiquer les deux domaines. Pour utiliser les termes des nouveaux programmes de Seconde, on dira qu'il ne devrait pas y avoir d'étanchéité entre les diverses rubriques. Celles qui sont consacrées à l'argumentation ont vocation, dans la construction effective des séquences d'enseignement, à se combiner avec celles qui portent plutôt sur des préoccupations de type littéraire.*

I. L'émergence du champ de l'argumentation

Quelques rappels. L'émergence de l'argumentation au cœur de la réflexion didactique est un phénomène relativement récent, une quinzaine d'années à peu près. Elle était déjà constatée en 1990 dans un rapport de l'INRP où Bernard Veck notait très lucidement l'apparition d'un champ disciplinaire nouveau : « *On a évidemment toujours formé les*

élèves dans le cours de français à construire des textes correctement argumentés, mais sans doute jusque-là de façon plus diffuse, plus discrète, ou plus implicite. Désormais l'argumentation apparaîtra de plus en plus comme un chapitre (c'est le cas dans un nombre croissant de manuels), voire un pôle de l'enseignement du français. L'école est peut-être, avec l'argumentation, en train de fabriquer un nouveau champ disciplinaire. » De façon convergente, toutes sortes de réflexions et de pratiques pédagogiques ont en effet mis en avant ce champ de l'argumentation.

Des apports théoriques et didactiques d'origines diverses y ont contribué, diffusés par certains manuels ou certaines revues – rendons hommage au passage au travail de la revue *Pratiques*, au *Français aujourd'hui*, aux manuels de Bernard Combettes chez Delagrave pour la problématique des types de textes. Une nouvelle conception de la lecture, faisant davantage place à l'activité du lecteur, a suggéré que l'on aborde les textes de façon plus tabulaire que linéaire et a montré que tout ce qui est modèle d'organisation du texte joue un rôle très important dans la compréhension de celui-ci. À partir de là, très logiquement, se posait le problème de l'identification de ces différents modèles textuels et on a vu se développer la réflexion sur le texte narratif, le texte descriptif, le texte argumentatif, etc. Simultanément, se sont multipliées les recherches sur la grammaire textuelle, largement diffusées par la revue *Pratiques*, qui rejoignaient l'ambition que notre discipline avait toujours revendiquée de pratiquer le décroisement entre le travail sur la langue et le travail sur les textes. On pourrait aussi évoquer, bien sûr, le rôle de la période structuraliste (et notamment de la narratologie), ou celui des réflexions didactiques menées dans le domaine du Français langue étrangère.

Parallèlement, ou parfois avec un temps de décalage, et à partir de sources théoriques différentes, s'est développée aussi, sous l'influence des linguistiques de l'énonciation, une prise en compte du langage comme tentative pour agir sur autrui. À partir de là, la problématique de l'argumentation est passée au premier plan et a été portée par la vague de la pragmatique.

Les programmes et les pratiques de l'enseignement du français, le discours institutionnel les concernant, ont pris progressivement acte de ces évolutions. Les Instructions officielles de 1981 pour les lycées étaient encore très timides en ce domaine ; elles étaient très embarrassées, dans une période qui voyait des renouvellements théoriques importants, par des questions qu'à l'époque on posait maladroitement, en particulier tout ce qui concernait la distinction, bien sûr problématique, entre les textes littéraires et les textes non littéraires. Il y avait là une sorte de blocage pour la réflexion. Au contraire, les Instructions officielles de 1986 pour la classe de Seconde, puis de 1988 pour la classe de Première, se sont ouvertes très largement à la perspective typologique : on y fait une place importante aux types de textes, avec lesquels la lecture méthodique tente de s'articuler. Ainsi les Instructions officielles pour la classe de Première, en 1988, consacraient explicitement un paragraphe à la lecture méthodique du texte argumentatif. On voyait là s'organiser des convergences, dans le discours de l'institution, autour du champ de l'argumentation.

Au niveau des programmes de collège, les textes de 1985, pour des raisons chronologiques évidentes, étaient encore relativement étrangers à cette approche. Les compléments qui étaient parus ensuite l'étaient moins, mais c'est bien sûr dans les programmes récents, parus de 1995 à 1998, qu'on retrouve cette orientation fortement affirmée et la volonté d'organiser les enseignements du collège, et la progression, année après année, à partir de **la notion de formes de discours**. Il est clair que les nouveaux textes concernant le collège reprennent l'héritage de la réflexion sur les types de textes telle qu'on l'avait vue se formuler précédemment au niveau des lycées, mais en des termes un peu différents et en opérant un certain nombre de déplacements qui ne vont pas toujours sans problèmes à la fois théoriques et didactiques : on y reviendra ci-dessous. Ce

qu'on peut en tout cas retenir d'une première lecture des nouveaux programmes de collège, c'est la volonté d'organiser l'enseignement autour de ces grandes formes de discours que sont le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif. Les Instructions pour la classe de Sixième évoquent même les deux fonctions principales qui organiseraient le champ des discours : d'un côté tout ce qui relève du raconter, de l'autre ce qui relève plutôt de l'argumenter ; du coup, l'argumentation occupe pratiquement la moitié du champ des discours, en admettant que son ambition hégémonique veuille bien s'arrêter là !

Autre lieu révélateur à propos duquel, dans les pratiques institutionnelles, on a vu bouger les choses, c'est le « **premier sujet** » de l'épreuve anticipée de français. Ce premier sujet apparaît après les événements de 1968, c'est-à-dire à une époque où, d'une part, on éprouve le besoin de modifier assez profondément les pratiques scolaires et de les ouvrir à de nouvelles préoccupations moins exclusivement littéraires et, d'autre part, au moment de la première grande vague de démocratisation des lycées. Un public nouveau y accède de plus en plus massivement, des disciplines et sections nouvelles apparaissent : on voit par exemple se créer l'enseignement des sciences économiques et sociales, et corrélativement la série B, ensuite série ES. Donc un nouveau type de public, de nouveaux types de sections et de programmes ; dans ce cadre, le « premier sujet » est très clairement conçu comme une tentative pour répondre à ce public nouveau en proposant des pratiques et des corpus qui ne relevaient pas du champ traditionnel de l'enseignement du français. Avec ce premier sujet, et la pratique du « **résumé-discussion** », on a un type d'exercice qui n'appartient pas à la tradition universitaire classique, mais qui vient de milieux différents : on le pratiquait dans les grandes écoles de commerce, il se rattache à la réflexion sur les techniques documentaires, la transmission de l'information sous une forme condensée, etc. Il s'agit d'un produit d'importation dans le champ de notre discipline. Le premier sujet est d'ailleurs marqué par l'ambiguïté de cette origine : pour une part, ce qui se fait dans ce cadre va tourner longtemps autour d'une problématique de la communication – le résumé défini comme moyen de transmettre de façon plus économique un certain nombre d'informations –, et donc se pratiquer sur des textes qui sont plutôt des textes d'exposition, des textes d'information. D'autre part, comme on a choisi d'associer ce premier sujet à la pratique de la discussion – candidats et enseignants parleront vite de « résumé-discussion » –, il y a en même temps une dimension argumentative qui est introduite, notamment dans la deuxième partie de l'exercice, celle qui consiste à discuter le texte qu'on a préalablement résumé. Puisque, pour discuter le texte qu'on a préalablement résumé, il faut qu'il soit discutable, cela va tendre à faire choisir des textes non pas seulement informatifs, mais plutôt argumentatifs. Il y a toujours une oscillation dans le corpus des textes proposés à cette époque-là qui leur donne un caractère hybride, tantôt informatif, tantôt argumentatif, selon que l'on réussit plus ou moins l'articulation avec la deuxième partie de l'exercice. Le premier sujet n'en contribue pas moins fortement à susciter des travaux sur l'argumentation, d'autant que la réflexion théorique sur le résumé, nourrie en particulier des recherches sur la typologie des textes, tend à montrer que si l'on veut sortir d'une pratique purement empirique de la contraction, il faut prendre en compte le type de texte auquel on a affaire et tenter de mettre en évidence ses « structures profondes » : on ne résume pas un texte narratif comme on résume un texte informatif ou argumentatif.

Tout ceci explique que ce premier sujet qui fonctionne, avec quelques variantes, sur la logique « résumé-discussion » de l'après 1968 jusqu'à la période récente, soit assez logiquement redéfini en 1994 comme « **étude de texte argumentatif** » : la notion de texte argumentatif se trouve cette fois explicitement et institutionnellement reconnue. Cette nouvelle définition du premier sujet voulait aussi prendre acte du fait que les textes argumentatifs sont très divers et ne se réduisent pas à ce qui était étudié dans le cadre du résumé-discussion, c'est-à-dire l'article de presse ou le passage d'essai, mais peuvent être

aussi des textes à caractère littéraire, des passages de romans ou de pièces de théâtre, des poèmes, etc. Le problème est peut-être que cet élargissement, souhaitable, a entraîné un effet pervers : le passage du résumé-discussion à l'étude de texte argumentatif a été souvent compris comme un recentrage sur le tout littéraire, aux dépens de l'écriture de presse ou de l'essai. Ce recentrage sur le littéraire s'est accompagné d'une focalisation sur les activités de commentaire et de glose. Dans les faits, le premier sujet, « étude de texte argumentatif », est devenu dangereusement proche du commentaire de texte (deuxième sujet), alors que le résumé-discussion, lui, avait au moins le mérite de proposer un type de pratique franchement différent du commentaire composé. C'est cette évolution qui fait que, comme le souligne volontiers avec raison Alain Viala, on se retrouve actuellement avec trois sujets qui sont des variantes de la glose de textes littéraires – d'où la nécessité de reprendre la réflexion sur les exercices du baccalauréat.

Il faut enfin rappeler que cette affirmation de l'intérêt pour l'argumentation est liée aux **transformations profondes du public scolaire**. Pour aller très vite, la deuxième grande vague de massification affecte les lycées dans le milieu des années 1980, à partir de 1985 très précisément. Entre 1984 et 1990, le taux de passage en Seconde générale et technologique gagne dix points, évolution d'autant plus forte qu'elle porte sur ce qui est désormais en classe de Troisième la plus grande part d'une classe d'âge, alors que précédemment il y avait une très forte vague de départs à la fin de la Cinquième. Ce phénomène de massification des lycées explique l'autre donnée frappante, l'augmentation du pourcentage d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat : en 1980, 25 % d'une classe d'âge ; en 1990, 40 %, et actuellement, environ 61 %.

On est bien dans une situation de transformation très profonde du public, avec lequel toute une logique de connivence culturelle ne fonctionne plus ; des problèmes de communication avec les classes, de motivation des élèves, se posent de plus en plus. Et ce qui ne va pas, ou plus de soi, doit être argumenté... Corrélativement, comme l'affirment aujourd'hui tant de discours – presque trop peut-être –, le problème se pose du lien entre la réflexion sur **l'argumentation et l'« éducation à la citoyenneté »**. Dans le programme d'enseignement civique, juridique et social, par exemple, une part importante est consacrée au débat argumenté. On voit là très clairement se faire la connexion entre la formation à l'argumentation et la préoccupation civique, mais il est vrai que c'est une vieille histoire et que la rhétorique a toujours eu partie liée avec la citoyenneté.

Voilà donc, schématiquement présentés, quelques-uns des éléments liés à la fois à la théorie, à la réflexion didactique, à l'histoire du système éducatif qui caractérisent l'émergence du champ de l'argumentation. Voyons maintenant ce que représente ce champ, considérablement développé, de l'argumentation. Je me contenterai ici de relever quelques aspects qui me paraissent essentiels, en renvoyant notamment pour le reste aux documents d'accompagnement du programme de Troisième, qui exposent très clairement les données principales.

II. Le champ de l'argumentation aujourd'hui

Une première idée importante, c'est que l'argumentation occupe une place problématique entre deux autres pôles, qui sont le pôle de la démonstration et celui de la persuasion. Pour que puisse se développer une réflexion sur l'argumentation, il faut **sortir d'une représentation binaire** où il y aurait d'un côté la pratique de la démonstration de type scientifique (domaine de raisonnements régis par des procédures de logique formelle et qui n'offrent pas prise à la discussion : il y a du vrai et il y a du faux, et il y a moyen de démontrer qu'on détient le vrai, donc ça ne s'argumente pas), et de l'autre côté tout le domaine de la persuasion, de ce qui relève d'un simple art d'agrèer, pour reprendre la

formule pascalienne. Il s'agit de toutes les techniques de manipulation des opinions, et cela non plus ne s'argumente pas, puisqu'on est alors dans le cadre de stratégies qui sont, par exemple, celles de la publicité, du marketing politique, etc., et qui relèvent de techniques, souvent peu rationnelles, de séduction.

La réflexion sur l'argumentation s'organise de façon toujours un peu problématique entre ces deux pôles-là : ni celui de la démonstration, ni celui des stratégies pures et simples de séduction, mais une sorte d'oscillation permanente entre ces deux pôles. Il est important de le rappeler, parce que c'est évidemment fondamental sur le plan théorique, mais aussi parce que c'est, en matière didactique, un véritable enjeu. L'une des difficultés principales qu'on rencontre, c'est que, précisément, pour nos élèves, l'existence de ce pôle intermédiaire ne va pas de soi, et qu'ils vivent dans une culture où on en fait volontiers (mais non sans inconvénient) l'économie. C'est là qu'on rejoint les perspectives d'une éducation citoyenne qui vise à faire admettre une représentation où il n'y aurait pas simplement, d'un côté, des certitudes incontestables et, de l'autre, une prétendue tolérance qui n'est souvent que l'appellation flatteuse d'une indifférence totale et dangereuse aux opinions des autres, mais bien aussi un espace de négociation entre les deux, qu'on peut désigner comme le champ de l'argumentation.

Deuxième axe de réflexion (lié bien sûr au précédent) : ce qui est fondamental dans l'argumentation, c'est sa **dimension dialogique**. Réfléchir sur l'argumentation, c'est forcément se situer dans la perspective des interactions entre le locuteur et les gens à qui il s'adresse. On est toujours dans une logique de l'échange, dans une logique où il y a sur le réel des discours différents et éventuellement antagonistes qui s'affrontent. On est toujours dans la gestion de ces relations, quel que soit le texte, et que cela apparaisse de façon explicite ou non. On est aussi dans une perspective où l'image de celui qui parle et l'idée qu'on se fait de ceux à qui on s'adresse sont des composantes essentielles. On retrouve là de vieilles catégories de la rhétorique, l'*éthos* et le *pathos*, et la question de savoir comment l'image de l'orateur et la représentation d'autrui se construisent dans le discours. Et on rencontre un débat qui remonte à Aristote et Quintilien et qui est lourd de conséquences didactiques, c'est la question de savoir si l'*éthos*, c'est-à-dire l'image de soi que l'orateur donne dans le discours (et qui va disposer ou non en sa faveur), est préconstruit, antérieur au discours, ou se construit dans le discours. Si on croit que l'*éthos* est antérieur au discours, d'une certaine manière celui-ci n'est que prétexte pour présenter de la façon la plus favorable cet *éthos*, mais le véritable enjeu est au niveau de la personnalité réelle ou de la situation sociale réelle de celui qui parle. Si, au contraire, on croit que l'*éthos* se construit, au moins pour une part, dans le discours, celui-ci, en quelque sorte, apparaît comme un espace de liberté et comme un enjeu citoyen : on peut apprendre aux élèves à se construire eux-mêmes en même temps qu'ils construisent la position énonciative qui est la leur dans le discours par lequel ils argumentent. Il y a là un enjeu qui me semble important.

Notons au passage que tout ceci, figure du locuteur, rôle de l'interaction et de l'échange, explique bien sûr aussi que l'argumentation ait à voir avec **la pratique de l'oral**. Comme le prévoient les nouveaux programmes de Seconde, il faut évidemment réussir l'articulation entre le caractère dialogique du discours argumentatif et les pratiques de l'oral, nouvelle priorité fortement affirmée, qui évidemment doivent largement faire place à tout ce qui est la gestion des échanges et du dialogue avec l'autre.

Troisième grand trait, la réflexion sur l'argumentation amène à lier à l'idée de discours argumentatif un certain nombre de **traits discursifs spécifiques**. Autrement dit, dans la perspective du décloisonnement entre travail sur la langue, sur les discours et sur les textes, pour reprendre les trois catégories des parties grammaticales de nos programmes, se pose la question des traits linguistiques et discursifs qui sont préférentiellement associés à la mise en œuvre du discours argumentatif. Par exemple, dès qu'on travaille

sur l'argumentation et sur le discours argumentatif, des problèmes comme le maniement de la concession, le recours préférentiel à certains champs lexicaux, ou comme tous ceux qui relèvent du discours rapporté – la manière de reprendre, déformer, valoriser ou non les propos de l'autre... –, tout cela devient un objet d'étude préférentiel. Il y a donc des affinités électives entre la réflexion sur l'argumentation et divers domaines d'étude sur le plan linguistique et discursif.

Enfin, dernière remarque sur le champ de l'argumentation que m'inspirent cette fois les nouveaux programmes de la classe de Seconde, on y voit très clairement apparaître **les classifications traditionnelles de la rhétorique** antique puisque, dans ce qui concerne le quatrième axe d'étude, on retrouve avec les verbes ou les noms qui sont utilisés – *démontrer, convaincre, persuader* et ensuite *L'éloge et le blâme* –, les catégories du *délibératif*, du *judiciaire* et de l'*épidictique*. De même, d'ailleurs, que dans la phrase qui clôt le point 3 de la présentation générale du programme, dans le paragraphe qui porte sur la progression : « *La classe de Seconde affine en priorité la pratique et la connaissance des façons de convaincre et persuader, la classe de Première poursuivra ce travail et approfondira la capacité à délibérer.* »

Avec ces différentes catégories, on a bien les trois éléments essentiels de la rhétorique grecque puis latine :

- le discours de type *délibératif* : on est dans l'ordre du conseiller (ou déconseiller) face à un auditoire dont il importe d'obtenir une décision qui concerne l'avenir. C'est le domaine de l'éloquence politique : quelle décision va prendre l'assemblée du peuple pour savoir s'il faut ou pas déclarer la guerre aux Macédoniens ;
- le discours *judiciaire* : on est dans le domaine du procès où il s'agit d'accuser ou de se défendre et où il faut obtenir un jugement. Cette forme d'éloquence concerne l'appréciation que l'on porte sur des événements passés ;
- la troisième catégorie, celle de l'*épidictique*, concerne le domaine du louer ou du blâmer. Elle relève cette fois du présent, et d'une activité d'évaluation : c'est le discours pour célébrer les morts de la dernière campagne ou les vainqueurs des jeux, c'est l'éloquence officielle.

Autrement dit, les nouveaux programmes de la classe de Seconde, encore plus clairement que ce n'était le cas jusqu'ici, bouclent la boucle, et, allant jusqu'au bout de la logique implicite aux textes précédents, explicitent les retrouvailles entre ce que nous appelons maintenant argumentation et ce qui fut si longtemps l'empire de la rhétorique. Cette situation pose néanmoins des problèmes liés, comme je l'ai déjà suggéré, à l'extension même du champ que recouvre la réflexion sur l'argumentation. Je voudrais évoquer deux de ces problèmes.

Le premier concerne la question délicate de la relation désormais établie entre la notion de texte et la notion de discours, telle qu'elle apparaît en particulier dans les programmes de Troisième et dans leurs documents d'accompagnement. Le second sera la question de la relation entre le champ de l'argumentation et la réflexion sur la littérature.

III. Textes et discours, types et genres

Quand on regarde les textes officiels récents, on voit qu'il y a une oscillation entre le recours au terme de texte et le recours au terme de discours et qu'en fait – c'est très net, par exemple, dans les documents d'accompagnement de la classe de Troisième –, il y a deux angles d'attaque qui sont tous les deux attestés : d'un côté une logique très extensive, quand il s'agit de parler de l'argumentation, et qui consiste à définir le discours

lui-même comme « *toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale* » et l'argumentation comme « *une forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions* ». Et puis, à côté de cela, il y a une définition plus restrictive qui, avec un angle d'attaque différent, cherche plutôt à mettre en évidence les caractéristiques propres à un type de texte. On lit ainsi, toujours dans les documents d'accompagnement de la classe de Troisième : « *On indiquera ici, sans souci d'exhaustivité, quelques éléments linguistiques de dimension textuelle, discursive ou phrastique qui jouent un rôle essentiel dans la cohérence et la dynamique du discours argumentatif, et sur lesquels on peut commencer à attirer l'attention des élèves de Troisième.* »

Le problème, c'est que le discours argumentatif au sens 1, c'est-à-dire « *toute forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions* », ne se limite évidemment pas à la mise en œuvre des catégories discursives évoquées par la définition 2, qui porte sur un type de texte caractérisé par certains procédés linguistiques ou discursifs spécifiques. Autrement dit, très concrètement, on sait bien qu'un texte qui présente toutes les caractéristiques formelles du texte narratif peut servir à influencer le destinataire et à modifier ses opinions. Il n'y a pas nécessairement besoin de construire un texte argumentatif pour agir sur autrui, il suffit souvent de raconter une histoire, et l'on connaît bien les agencements entre narration et argumentation qui peuvent se réaliser dans la fable, par exemple. Donc, **texte argumentatif ou discours argumentatif** ? Ce n'est pas la même chose, l'extension des deux notions n'est pas la même, le sens de l'adjectif *argumentatif* n'est pas le même dans les deux cas.

Une fois qu'on a constaté cela, que fait-on ? Est-ce qu'on renonce à la distinction ? Comment la gère-t-on ? La tendance des documents d'accompagnement du collègue est plutôt de tenter de neutraliser l'opposition et de renoncer à la distinction en mettant en avant la notion de forme du discours qui englobe à la fois les deux approches ou qui les désigne tantôt l'une, tantôt l'autre. Mais, du coup, la situation paraît un peu floue, puisque dans la littérature théorique et didactique sur le sujet on se retrouve avec toutes sortes d'expressions qui fonctionnent simultanément sans qu'on sache toujours très bien ce qu'elles désignent. On parle de « **types de textes** », on parle de « **genres de discours** ». Certains proposent d'inverser, comme Jean-Paul Bronckart qui, non sans de bons arguments, préfère parler de « types de discours » et de « genres de textes ». Nos documents d'accompagnement, eux, parlent de « **formes de discours** ». Ce brouillage, lié à l'extension même de la notion de discours, pose problème. Il me semble qu'en fait il est souhaitable de maintenir une distinction pour la clarté à la fois théorique et didactique, et qu'après tout, plutôt que de revenir sur « texte » et « discours », on peut établir cette distinction à partir des deux autres termes, c'est-à-dire la notion de type et la notion de genre.

On peut maintenir l'idée qu'en fait il y a **deux angles d'attaque complémentaires** sur la diversité des discours attestés.

Un premier angle d'attaque, c'est ce qu'on peut appeler **le type**, et c'est quelque chose qui est assez familier à notre pratique pédagogique et à nos manuels ou à nos textes institutionnels. Le type, c'est-à-dire l'idée qu'on peut considérer que certains textes présentent un ensemble de régularités discursives caractéristiques et que, par exemple, on peut définir certains d'entre eux comme « narratifs » parce qu'ils présentent un certain modèle d'organisation chronologique, un certain mode de progression de l'information, un certain système des temps, un certain usage des organisateurs temporels, etc. C'est ce que disent aussi les documents d'accompagnement de la classe de Troisième lorsqu'ils suggèrent que le discours argumentatif peut se corréliser avec certains managements de la concession, certaines utilisations du discours rapporté, voire avec la mise en œuvre d'un

« circuit argumentatif », etc. On est là dans une approche qui consiste à définir un type, c'est-à-dire un modèle empirique, avec ce que cela présente comme intérêt pour l'enseignement, manifestant au moins des tendances à des régularités formelles que l'on peut caractériser et étudier de façon systématique.

Le genre, c'est autre chose. Les genres, ce sont des catégories attestées, au croisement, toujours complexe, de plusieurs sortes de critères – des critères linguistiques, des critères thématiques, sociaux, historiques, économiques, etc. Le genre, c'est le sonnet, la nouvelle, c'est le débat télévisé, etc. Et on sait que la liste des genres est complexe, difficile à articuler, qu'elle inclut des catégories très nombreuses. Autant les types définis sur la base de régularités linguistiques et discursives sont en nombre relativement limité – certes, cela se discute, mais enfin leur intérêt didactique, c'est qu'ils restent en nombre relativement limité –, autant évidemment les genres, eux, sont nombreux, divers, évolutifs ; si l'on accepte cette distinction, il s'ensuit un certain nombre de conséquences que je voudrais évoquer rapidement.

Premier point : ***aussi bien les types que les genres ne sont que des catégories empiriques***. On a à peu près renoncé à l'idée que, sous le nom de types de textes, on pourrait caractériser des structures discursives liées à des configurations psychocognitives existant « réellement » dans le cerveau humain. Autrement dit, qu'il s'agisse des types ou qu'il s'agisse des genres, on a affaire, dans les deux cas, à des catégories empiriques qui sont simplement des moyens de décrire le champ des différents textes sur lesquels on travaille, mais ni les uns ni les autres n'ont de réalité dans l'absolu. Ceci veut dire que, même si on essaie de défendre une certaine validité de la notion de type et si on refuse de l'assimiler à celle de genre, il n'est pas question de faire croire aux élèves qu'il existe un *type en soi* du texte narratif, du texte argumentatif, etc. Pour ma part, j'ai toujours essayé d'éviter de parler de « type de texte argumentatif » au singulier et j'ai préféré parler *des* textes argumentatifs au pluriel. Une éventuelle grille de lecture *du* texte argumentatif au singulier n'est qu'un outil qu'on se donne par commodité pour désigner, mais ce n'est qu'un artefact, un certain nombre de caractéristiques communes à différents textes argumentatifs au pluriel : la seule chose qui existe, c'est *les* textes argumentatifs au pluriel.

C'est si l'on ne prend pas cette précaution qu'évidemment on court le risque de « technicisme », comme on dit souvent aujourd'hui, en laissant croire qu'il y aurait un objet d'étude en soi, une « Idée » qui serait le texte argumentatif. Je ne crois pas qu'il faille soutenir une conception platonicienne du texte argumentatif : il n'y a que la diversité des textes. Pour autant, encore une fois, une fois cette précaution prise, ***la notion de type reste utile sur le plan didactique***, même si elle appelle des précautions sur le plan théorique. Comme le montrent les évolutions de Jean-Michel Adam sur ce sujet, il n'est sans doute pas possible d'établir une liste close et stable permettant de catégoriser tous les textes en types. Mais, sur le plan de la pratique didactique, je plaide pour qu'on continue à faire un usage raisonné et raisonnable de cet instrument empirique qui permet d'apprendre à articuler différents traits discursifs et linguistiques et, par là même, dans la logique du décroisement qui est au cœur de nos programmes, peut constituer un bon outil.

Remarque complémentaire, toujours sur le plan didactique, et comme l'ont signalé d'ailleurs depuis longtemps des chercheurs comme Jean-Michel Adam, ***les types s'appliquent plutôt à des séquences textuelles***, le plus souvent relativement brèves, qu'à des textes pris dans leur ensemble. Au niveau des *genres* effectivement pratiqués et qui permettent de classer l'ensemble des discours socialement attestés, on a affaire le plus souvent à des combinaisons complexes de séquences correspondant aux différents types textuels, sur le mode de l'enchaînement, de la consécution, etc. Par exemple : une

tragédie classique, qui est un genre, associe de façon codée des séquences narratives et des séquences argumentatives. Un genre télévisuel illustré par des émissions comme *Sept sur sept* associe des passages argumentatifs, faits de dialogues entre le journaliste et son invité, et des petites séquences de type plutôt narratif et expositif qui résument les faits marquants de la semaine. On a donc association de séquences différentes du point de vue typologique au sein d'une réalisation donnée : les deux notions, type et genre, peuvent fonctionner concurremment et complémentaires.

Mais reconnaître que les deux existent complémentaires, c'est dire aussi que le type de séquence argumentative ne peut le plus souvent que par un artifice méthodologique être isolé et traité à part. C'est tenter de trouver un équilibre entre deux extrêmes : d'un côté, se référer à un type de séquence argumentative, défini à peu près rigoureusement, mais qui n'est qu'un modèle théorique par rapport auquel les textes réels sont nécessairement impurs et hybrides ; de l'autre, jouer sur une définition pragmatique du discours argumentatif, qui inévitablement se laisse d'autant moins caractériser par des critères précis qu'elle tend davantage à englober la totalité des discours...

La réflexion sur l'argumentation n'est réellement féconde que si en permanence elle *s'ouvre à un travail sur l'ensemble des genres* et a fortiori sur l'ensemble des discours. Travailler sur l'argumentation, c'est aussi examiner comment certains procédés de type argumentatif sont pris dans des ensembles de discours plus vastes, plus complexes et qui associent, selon des modalités diverses, le narratif, l'argumentatif, le descriptif, etc. Il ne doit pas y avoir – ce serait un risque de sclérose – d'isolement et de réification du type de texte argumentatif conçu comme un objet d'étude en soi et isolé du reste.

IV. Du côté de la littérature

Si l'on regarde maintenant du côté des relations entre l'argumentation et la littérature, on aboutira au même refus des cloisonnements. Quelques remarques historiques d'abord. Il est vrai que certaines traditions poussent à mettre en opposition la rhétorique et la littérature. C'est vrai d'abord de l'histoire de notre discipline et nous en portons fortement la trace. Il y a eu, en effet, plus d'une fois concurrence entre un enseignement fondé sur l'histoire littéraire et un enseignement fondé sur la rhétorique, avec des renversements de position successifs entre ces deux dimensions. En schématisant un peu, dans les années 1880, autour de Lanson, un enseignement organisé autour de l'histoire littéraire s'est construit contre la tradition rhétorique, avec – il vaut la peine d'y insister – des raisons qui sont exactement les mêmes que celles au nom desquelles nous faisons aujourd'hui le déplacement inverse. Le raisonnement de Lanson, c'est que, les lycées de son temps étant envahis par un public qui autrefois n'y avait pas accès, qui n'avait pas les compétences culturelles permettant de pratiquer la rhétorique, etc., il fallait imaginer un enseignement plus explicite dans ses méthodes, plus scientifique dans ses démarches. C'est ainsi qu'il se tourne, le contexte scientifique aidant, vers l'histoire littéraire... Dans les années 1970, et pour répondre aux vagues de massification que j'évoquais tout à l'heure, se développe l'argumentation exactement inverse – nous sommes ici quelques-uns à l'avoir naguère tenue vigoureusement. C'est-à-dire : « *Nos lycées sont envahis par un public nouveau, on ne peut plus fonctionner sur le mode de la connivence culturelle, on ne peut se contenter de paraphraser le Lagarde et Michard et de faire de l'histoire littéraire. Il faut se tourner vers des savoirs scientifiques plus solides.* » Et comme on est dans les années 1970, on se tourne vers la linguistique, le structuralisme, etc., et on développe une approche des discours qui tente, à date plus récente, de renouer avec la vieille tradition rhétorique, ce qui, évidemment, assure un gain de légitimité considérable puisqu'elle permet de bénéficier à la fois de l'autorité de Jakobson et de celle de Quintilien, conjonction qui, dans notre discipline, définit une position peut-être quelquefois un peu complexe sur le plan théorique, mais institutionnellement et stratégiquement forte... !

Ces jeux de retournement font que, quel que soit le sens dans lequel on envisage *le débat histoire littéraire / rhétorique*, on a tendance à les voir l'une par rapport à l'autre en relation de concurrence ou d'exclusion.

Sur le plan théorique, il y a aussi toute une approche des relations entre rhétorique et poétique qui tend à les opposer ; je songe par exemple au raisonnement que retrace Todorov dans ses *Théories du symbole*, où il décrit l'autonomisation progressive du champ de la poétique contre la rhétorique. Ramené à ses grands traits, le raisonnement est le suivant. Les Grecs avaient, je les évoquais tout à l'heure, trois catégories pour la rhétorique : le judiciaire, le délibératif, l'épidictique ; s'agissant des deux premières, on voit clairement ce qu'elles ont d'argumentatif ; pour l'épidictique, c'est moins évident : l'oraison funèbre, le discours au monument aux morts, l'éloge des vainqueurs, etc., ne renvoient pas de façon immédiate à un débat. N'ayant pas un enjeu argumentatif évident, le discours épidictique tend à chercher sa justification plutôt du côté de sa beauté intrinsèque, et est donc, des trois genres de la rhétorique, celui qui recherche le plus la perfection formelle, tendant à s'autonomiser par rapport à la situation d'interlocution et d'argumentation. À partir du moment où le recul de la démocratie fait que les enjeux réels de l'éloquence, notamment délibérative, n'existent plus sur le plan politique, va se développer une éloquence épidictique coupée de toute réalité sociale. C'est la thèse présentée dans le célèbre Dialogue des orateurs, de Tacite. Il est tentant d'expliquer par là l'autonomisation progressive d'un type de réflexion sur le discours, et de pratiques du discours qui visent non plus l'argumentation et la parole efficace – c'était le domaine de la rhétorique –, mais plutôt la parole belle en soi, c'est-à-dire le champ de la poétique, dont on peut suivre ensuite l'émergence et l'affirmation progressive tout au long de la Renaissance. Quand on entre dans cette logique-là, il y a évidemment la tentation de lire la poétique, c'est-à-dire le champ de la réflexion sur la beauté des textes, par rapport à une problématique de la *mimesis*, elle-même entendue de façon très réductrice comme simple imitation du réel et non pas comme représentation à proprement parler, en la coupant du champ de la parole efficace, du champ de la praxis, celui de l'action qui, lui, reste à la rhétorique. Et la bipartition entre les deux s'installe solidement.

Le problème, c'est que cette analyse est doublement contestable. Elle l'est d'abord, comme l'a bien montré Perelman, parce que, en fait, l'éloquence épidictique participe pleinement du champ de l'argumentation. L'éloquence épidictique, c'est le moment où une société se donne à elle-même la démonstration des valeurs auxquelles elle croit. Et donc on est bien dans le champ d'une forme de pratique sociale du discours qui vise, par l'éloge d'un certain nombre de valeurs, à fabriquer du lien social et à se convaincre soi-même et à convaincre les autres du bien-fondé des valeurs de la société à laquelle on appartient. De ce point de vue-là, *l'éloquence épidictique est au cœur de l'argumentation*. Elle l'était à l'époque d'Aristote, elle l'est encore de nos jours.

C'est pourquoi je me réjouis de ce que, dans nos axes d'étude et dans nos rubriques du programme de Seconde, il y ait « L'éloge et le blâme » parce qu'il suffit de réfléchir aux pratiques sociales actuelles pour voir la place immense que tient de nos jours l'épidictique. Quand la France gagne la Coupe du monde de football, la manière dont se répand un discours qui multiplie les variations autour de la formule célèbre « *On a gagné !* » (avec cette utilisation d'un « on » fusionnel si intéressante sur le plan énonciatif), la façon dont prolifèrent les éloges des héros de la nouvelle Iliade (Zizou et les autres), tout cela participe pleinement de l'éloquence épidictique aussi bien que de l'affirmation des valeurs d'un pays qui, le temps d'une victoire, s'émerveille de se voir « black-blanc-beur »...

Deuxièmement, l'idée de l'autonomisation du champ de la poétique et du littéraire, par rapport aux enjeux argumentatifs de la rhétorique, est lourde d'un présupposé idéologique qui fait lui aussi problème. C'est l'idée que la littérature est un discours clos sur soi-

même, visant une beauté gratuite, et ne parlant pas du réel, contrairement au discours de la rhétorique ; cette thèse a évidemment partie liée avec une conception de la littérature romantique au sens large, celle des romantiques allemands : l'œuvre littéraire, l'œuvre d'art comme clôture, comme étant à soi-même sa propre finalité, refusant, d'une certaine manière, le contact avec le réel et s'enfermant dans la jouissance de s'éprouver comme « *aboli bibelot d'inanité sonore* ». Or cette conception-là n'est qu'une conception possible du texte littéraire, historiquement datée et éminemment contestable. Là aussi, nos nouveaux programmes de Seconde nous donneront l'occasion de montrer aux élèves, en étudiant les mécanismes de production et de réception des textes, que la littérature n'est pas faite simplement de bibelots sonores. Au contraire, littérature et argumentation ont toujours quelque rapport, et il faut *réfléchir à ce que veulent dire les textes*, au sens plein de l'expression « vouloir dire » et pas simplement commenter avec admiration la façon dont ils le disent si joliment...

V. De la littérature comme argumentation

À partir de là, qu'est-ce que lire la littérature en tant qu'elle est aussi argumentation ? Et essayer de travailler à la fois au niveau théorique et au niveau didactique sur la réconciliation entre poétique et rhétorique ? Voici quelques réflexions ou quelques pistes pour ces intersections que le montage en séquences des différentes rubriques du nouveau programme de Seconde devrait permettre de mettre en œuvre.

Première piste, en commençant peut-être par le plus facile ou le plus évident. Si on veut que la littérature apparaisse dans ses relations avec l'argumentation, *il faut évidemment travailler sur le corpus des textes que nous étudions*. L'idée, bien installée dans la tête des uns et des autres, que la littérature c'est seulement le domaine du joli, alors que l'argumentation c'est le domaine de la parole efficace, ne tient que si l'on choisit un certain corpus de textes. Mais c'est un fait que, dans l'histoire de notre discipline, tout au long de ce siècle, on a tendu à travailler essentiellement sur des textes qui ne représentent qu'une toute petite partie de la production littéraire. On a privilégié certaines formes de poésie et la fiction, l'écriture du roman – et encore, une certaine forme d'écriture romanesque –, et on a trop souvent négligé des genres qui autrefois étaient au cœur des études littéraires : l'essai, l'écriture historique et politique, l'éloquence, etc.

Donc, proposition : *cherchons à rééquilibrer nos corpus*, étudions un peu plus Michelet et un peu moins les nouvelles de Maupassant, un peu plus les *Lettres philosophiques* et un peu moins *Candide*, etc. Regardons aussi ce qui se passe pour le théâtre classique, par exemple. Les collègues de l'INRP, dans leur « observatoire des listes d'oral du baccalauréat », ont bien montré l'évolution du statut comparé de Corneille et de Racine. Dans les classes de lycée on n'étudie plus guère Corneille et on préfère Racine, mais un Racine doublement restreint : à une seule pièce, *Phèdre*, et à une thématique, la « passion amoureuse ». Autrement dit, on a expulsé du théâtre classique tout ce qui pourtant en avait fait un objet d'étude privilégié pendant de très nombreuses années, c'est-à-dire l'argumentation, le débat politique, tout ce qui était lié à une certaine lecture de Corneille. Ne faut-il pas tenter de réagir contre ces évolutions ? De même, comme de récents programmes en ont donné l'exemple, étudions *Les Châtiments*, et pas seulement des Romances sans paroles, et ne réduisons pas la poésie à ses formes « pures »...

Deuxième piste. Soyons sensibles au fait que *la dimension argumentative du discours est souvent portée*, non seulement par les procédures d'argumentation les plus proches du raisonnement logique, mais aussi *par des procédés considérés comme littéraires*. Il n'y a

pas de cloison étanche entre les diverses formes de discours et, souvent, ce que l'on perçoit comme le plus éminemment littéraire, la métaphore, ou le déploiement esthétique de la description, participe aussi de l'argumentation. Ainsi, pour la métaphore : j'emprunterai à Chateaubriand deux passages où il utilise la même métaphore, mais avec deux finalités argumentatives rigoureusement inverses, et il est intéressant de travailler là-dessus. Le premier texte est un article publié en 1825 dans *Les Débats*. Chateaubriand est pris d'un élan, qui ne lui est pas familier d'ailleurs, pour le progrès technique et il chante son développement en Amérique : « *Dans ces forêts réputées impénétrables, bientôt passeront sur des chemins de fer, comme sur les routes de la Grande-Bretagne, ces espèces de chariots enchantés marchant sans chevaux, transportant à la fois avec une vitesse extraordinaire des poids énormes, et cinq à six cents voyageurs.* »

Dans les *Mémoires d'outre-tombe*, il reprend exactement la même métaphore, mais il s'agit cette fois de dénoncer une Angleterre dominée par l'industrialisation et l'intérêt matériel : « *Aujourd'hui ses vallées sont obscurcies par les fumées des forges et des usines, ses chemins changés en ornières de fer ; et sur ces chemins, au lieu de Milton et de Shakespeare, se meuvent des chaudières errantes.* »

Les variations de la métaphore (les « *chariots enchantés* » devenant des « *chaudières errantes* ») sont ici mises au service de deux thèses exactement inverses.

J'emprunterai un second exemple à la description de la vallée de l'Indre au début du *Lys dans la vallée*. Félix de Vandenesse arrive dans la vallée de l'Indre : « *Là se découvre une vallée qui commence à Montbazou, finit à la Loire, etc.* », et c'est là qu'il évoque le point blanc aperçu au loin et qui est la robe de l'héroïne : « *Elle était, comme vous le savez déjà, sans rien savoir encore, le Lys de cette Vallée, etc.* »

Dans un texte comme celui-ci, qu'on analyse traditionnellement selon les catégories de la description, on a en même temps un très fort investissement argumentatif. D'abord il faut se rappeler les différents niveaux de lecture du texte, et se souvenir que *le Lys dans la vallée* est un roman par lettres. Évidemment, c'est un roman par lettres un peu particulier puisqu'il y a une courte lettre au début et une courte lettre à la fin, encadrant le long récit central. On est dans un système de double énonciation, où le discours de Balzac au lecteur est en fait construit par la combinaison des lettres de Félix de Vandenesse à Natalie de Manerville et de la réponse brutale de celle-ci à la fin. Le texte de la description de la vallée de l'Indre est à la fois une description dans un roman, et un passage d'une lettre de Félix à Natalie de Manerville : situation d'argumentation puisqu'il s'agit, pour Félix de Vandenesse, en racontant l'histoire de sa vie à Natalie, de justifier son comportement auprès d'elle ; on sait que, de ce point de vue, l'argumentation échoue. D'autre part, mais c'est bien d'ailleurs ce qui vexa Natalie de Manerville, ce que dit Félix de Vandenesse sur la vallée de l'Indre et sur Mme de Mortsaufr relève totalement de l'éloquence épideictique. C'est-à-dire que toute la description est en même temps un éloge : un éloge à la fois de la vallée de l'Indre et de la femme, avec ce procédé de surimpression par lequel la description est surchargée d'éléments à très forte valeur érotique qui font de la vallée de l'Indre un corps féminin. Cet éloge est porté, de plus, par toute une tradition littéraire qu'évidemment le texte réédite – texte d'éloge par excellence, le *Cantique des Cantiques* : « *Je suis un narcisse de la plaine, un lys des vallées...* » On est bien dans un texte avec un haut investissement littéraire et en même temps en plein dans une perspective qui est celle tout à la fois de l'argumentation et de l'éloquence épideictique.

Troisième axe de réflexion sur la relation entre argumentation et littérature, c'est tout ce qui relève des problèmes de cadrage et d'emboîtement. Là aussi il y a toutes sortes de pistes possibles pour travailler avec les élèves.

La problématique du cadrage, on peut la présenter succinctement de la façon suivante : dans la logique du discours argumentatif, c'est-à-dire dans la logique où il est tentant de lire tout discours comme argumentatif, comme tentative pour agir sur autrui, se pose à chaque fois la question de savoir quelle est la relation entre les deux pôles du *raconter* et de l'*argumenter*. Et, outre le fait que le plus souvent un récit contient et met en scène des argumentations, ne peut-on considérer que raconter, c'est toujours plus ou moins constituer un *exemplum* ? Tout récit n'est-il pas exemple au service d'une thèse plus ou moins explicite ? Tout le problème est alors de savoir comment l'auteur gère la relation entre le récit *stricto sensu*, qui constitue l'exemple, et la thèse en faveur de laquelle il cherche à argumenter. À l'époque classique, en un temps où la littérature ne rougissait pas d'être discours, et où la recherche de l'illusion réaliste n'était pas encore passée par là, on n'hésitait pas à avoir un *je* qui interpellait un *tu*, etc. Des procédés très assumés d'enchâssement, de combinaison, faisaient qu'un récit était appelé par un discours qui l'encadrait et en soulignait le sens. Ce sont les dispositifs du type *Paul et Virginie* au sein des *Études de la nature*, *Atala* et *René* au sein du *Génie du christianisme*, par exemple ; ce sont, comme le disent bien les documents d'accompagnement du programme de Troisième, des dispositifs textuels comme celui du *Dernier Jour d'un condamné* ou de *Claude Gueux*, où l'articulation entre le récit et le discours est construite par Hugo de telle manière que le récit apparaît très clairement pour ce qu'il est, c'est-à-dire un *exemple*. Quand on passe du côté d'une esthétique de type naturaliste, quand le roman, dans une narration « objective » à la troisième personne, veut apparaître comme une imitation du réel, il tend alors à effacer ces marques du *je* et du *tu* et cette dimension discursive, mais, comme on sait, elle est à ce moment-là simplement présente ailleurs. Il y a les vingt tomes des *Rougon-Macquart* qui sont des *exempla* sans discours d'accompagnement explicite, mais le discours d'accompagnement est ailleurs ; il est dans d'autres textes où Zola explique ce qu'il a voulu faire. Il y a donc simplement une reconfiguration du dispositif.

De façon plus subtile, dans l'écriture moderne, je prendrai deux exemples de **la gestion possible de l'exemplum par rapport à la thèse** pour montrer qu'il y a, encore une fois, des modalités diverses de la relation entre ces deux dimensions du discours, mais que les deux dimensions existent toujours.

Premier exemple, celui de Proust. Dans la préface qu'il a donnée à *Du côté de chez Swann* dans la collection « Folio », Antoine Compagnon suit très bien la façon dont *la Recherche* naît d'un renversement de perspective entre l'essai et la narration. Dans un premier temps, le *Contre Sainte-Beuve* est un texte qui se veut un discours argumentatif, mais qui peu à peu se surcharge et s'enrichit d'éléments narratifs. Le passage à *la Recherche* se fait lorsque l'équilibre se renverse et lorsque c'est au contraire la dimension narrative qui s'affirme ; à ce moment-là, Proust devient enfin le romancier qu'il n'avait encore jamais réussi à être, mais la narration trouve un autre mode d'articulation avec le discours : la phrase se complexifie pour intégrer la dimension interprétative, les pages célèbres du Temps retrouvé reprennent le propos théorique, etc. On a donc une relation permanente, dont les formes sont constitutives de l'œuvre de Proust, entre narration et argumentation.

Autre mode de gestion de l'articulation de ces deux éléments, chez Kundera. Il suffit de se reporter, notamment dans *L'Art du roman*, aux réflexions sur l'écriture romanesque comme art du contrepoint, et comme travail qui consiste à combiner une trame romanesque et une thématique qui relève en fait d'un discours théorique : le kitsch, l'insoutenable légèreté de l'être, etc. L'écriture romanesque s'affirme alors comme agencement de lignes mélodiques, celle qui consiste à raconter une histoire, mais aussi celle qui propose une méditation de l'ordre de l'essai.

Quatrième piste de réflexion : *l'intertextualité*, le dialogue des œuvres comme argumentation. Quand un roman ou texte littéraire, dans la façon dont il répond à un autre, plus ou moins explicitement, fonctionne en fait comme une antithèse. Un exemple très simple, évident dès le titre, est fourni par une nouvelle de Villiers de l'Isle-Adam : quand il publie *Virginie et Paul*, on comprend immédiatement qu'il programme un fonctionnement textuel qui se lit effectivement comme retournement systématique de *Paul et Virginie*. Le texte multiplie des inversions qui concernent la situation, les éléments thématiques (la nature, la chasse, l'or et l'argent...), le dispositif narratif : toutes ces inversions valent réfutation de l'idéologie en faveur de laquelle *Paul et Virginie* se voulait exemplaire. Dans la production immédiatement contemporaine, le livre d'Anne Garetta qui vient de paraître, et qui s'appelle *La Décomposition*, fonctionne comme un roman policier où il s'agit essentiellement de faire disparaître les uns après les autres les personnages de *À la Recherche du temps perdu*. Donc dialogue avec Proust, mais qui est en même temps argumentation sur les valeurs de *la Recherche*, et (avec humour !) les mérites respectifs de l'écriture et du meurtre.

Enfin – cinquième perspective –, si l'on considère dans son extension maximale la notion de discours argumentatif, ne faut-il pas réhabiliter l'idée, contre la notion romantique de clôture du texte littéraire, que *toute œuvre dit quelque chose du monde et le dit à quelqu'un*, et n'est pas seulement recherche de la beauté pure ? Et que l'apparente clôture de l'œuvre littéraire, l'apparent refus de la référence dans un certain nombre de textes n'est, comme le dit Paul Ricœur, que mise en place d'un système qui permet une « référence de second degré » ?

Lorsque tel poème de Rimbaud – par exemple « Marine », dans les *Illuminations* –, désorganise systématiquement les procédures classiques de l'écriture poétique, au point qu'on peut avoir l'impression que le texte ne renvoie du monde aucune image compréhensible, cette apparente désorganisation de la référence n'est en fait qu'un moyen de constituer l'ensemble du texte comme signe qui parle bien du monde, mais différemment. Selon une autre formule de Ricœur, la relation au monde n'est pas abolie dans l'écriture littéraire, contrairement à la formule de Mallarmé : elle est ajournée, différée dans un premier temps pour mieux permettre un regard nouveau. L'œuvre est tentative de proposer un autre discours sur le monde, elle est refiguration du monde et, dans une perspective herméneutique, la démarche du lecteur est d'entrer dans le processus de cette refiguration. Définie ainsi, la mission de la littérature n'est plus étrangère à la perspective argumentative : *il n'y a pas de frontière infranchissable entre rhétorique et littérature*.

Je finirai en citant à ce sujet la préface que Michel Deguy a donnée en 1994 au livre de Bruno Clément sur Beckett, *L'Oeuvre sans qualité. Rhétorique de Samuel Beckett*. Ce beau livre part d'un paradoxe, en choisissant de lire Beckett, contre les apparences, selon les catégories de la rhétorique. Ce qui incite Michel Deguy à célébrer les retrouvailles de la rhétorique et de la littérature : « Par rhétorique, on entend peut-être d'abord l'ouverture "aristotélicienne" de la scène, de la grande scène primitive, celle de l'interlocution humaine, du s'entretenir, délibérativement, judiciairement, épidiotiquement. Il s'agit du jugement premier – et Dernier. Cette scène où les hommes se portent accusation, cherchent à imputer le premier tort (comme Rousseau), plaident, témoignent, jugent. La littérature ressortit à cette mise en scène primordiale. »

De la littérature comme discours : si l'on accepte cette perspective, cela veut dire que le quatrième « axe d'étude » du nouveau programme de Seconde ne devrait pas s'autonomiser par rapport au reste des activités proposées, mais qu'au contraire on peut d'innombrables façons entrecroiser le travail sur les textes, notamment littéraires, et une réflexion sur l'argumentation au sens large, c'est-à-dire sur les discours en tant qu'ils ont

un enjeu. Et si l'on veut convaincre les élèves que l'enseignement du français sert à quelque chose, il n'est peut-être pas inutile de se situer dans cette perspective-là.