

## **Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université**

**Gabriela Scripnic**

Université « Dunărea de Jos » de Galați

[Gabriela.Scripnic@ugal.ro](mailto:Gabriela.Scripnic@ugal.ro)

### Résumé

Cette étude prend en considération quelques extraits de discours scientifique / académique (trois contributions parues le volume du colloque *Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui* qui s'est déroulé à l'Université Aix-en-Provence, du 10 au 12 mars 2011) qui plaident en faveur de (continuer) l'enseignement de la littérature, afin de faire ressortir quels sont les arguments enchaînés et la typologie du raisonnement argumentatif utilisé pour gagner l'adhésion du public. En outre, cette analyse du discours rend possible le parallèle avec des exemples de discours ordinaire (la section de commentaires qui suit l'article « Pourquoi il faut continuer d'enseigner les classiques de la littérature ? » écrit par Catherine Marle-Guyon et publié le 23 mars 2013) où des locuteurs, dont l'appartenance socio-professionnelle n'est pas toujours présentée et, si elle l'est, elle n'est pas vérifiable, introduisent leur position en mobilisant des ressources linguistiques qui seront, elles-aussi, soumises à notre analyse. De surcroît, en prenant comme cadre théorique général le modèle dialogal de l'argumentation (Plantin 2005, 2010), cette étude vise à répondre aux questions suivantes: a) quels sont les points faibles et les points forts du contexte socio-économique qui favorisent ou, au contraire, entravent l'étude de la littérature ? b) dans quelle mesure le couple « discours / contre-discours » est-il actualisé dans le corpus sur l'enseignement de la littérature ?

**Mots clés:** enseignement; littérature; argument; contre-argument; type de raisonnement.

### **1. Introduction**

Le fait que l'enseignement des études littéraires traverse une période de mise en question et de reconsidération n'est plus vraiment une nouvelle: les nombreuses conférences organisées à ce sujet, les publications scientifiques ainsi que les prises de position des non-spécialistes, diffusées à travers les médias, témoignent d'une crise épistémologique dans l'enseignement de la littérature en général, et d'une crise didactique et méthodologique de l'enseignement de la littérature du français chez des apprenants étrangers, en particulier.

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

Cette étude est née à la suite de la saisie, d'un côté, de ce contexte général de crise de l'enseignement de la littérature, et, de l'autre, des attitudes particulières auxquelles je me suis dernièrement confrontée en tant qu'enseignante à la Faculté des Lettres, Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie. Certains étudiants de la spécialisation langue et littérature françaises se plaignent constamment de l'enseignement de la littérature et ils ont même annoncé leur désir de se transférer à une autre formation gérée par la Faculté des Lettres, à savoir Langues Modernes Appliquées, ayant comme seul but: fuir l'étude de la littérature. Leurs réponses gravitent autour des idées suivantes: la littérature est trop difficile et on n'y comprend presque rien; cela ne nous intéresse pas; on n'y voit pas d'avenir personnel?

Poussée par ces questions et par le désir de convaincre, voire persuader, les étudiants de l'utilité des études de littérature, je me suis penchée sur des extraits de discours académique et de discours ordinaire traitant du même sujet, à savoir les défis de l'enseignement de la littérature: il s'agit plus précisément du volume<sup>1</sup> du colloque *Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*. De tout ce volume, je me suis arrêtée sur trois contributions choisies selon leur pertinence pour le sujet traité: la *Présentation* du volume (par Claude Pérez et Jean-Raymond Fanlo), *Pourquoi la littérature à l'Université? Discussion, arguments, propositions* (par Jean-Raymond Fanlo) et *Enseigner la littérature, mission impossible?* (par Françoise Guichard). Quant au discours ordinaire, celui-ci provient de la section de commentaires qui suit l'article *Pourquoi il faut continuer d'enseigner les classiques de la littérature?* écrit par Catherine Marle-Guyon<sup>2</sup>. Le terme *discours ordinaire* est pris au sens donné par Causa (2014: §39): le discours ordinaire « caractérise la langue des échanges quotidiens », on s'en sert pour « intervenir dans des situations ordinaires de communication ».

Le couple « discours / contre-discours » est envisagé selon la perspective du modèle dialogal de l'argumentation (Plantin 2005, 2010) qui met en exergue une question argumentative commune à l'égard de laquelle se construisent deux types de discours: un discours qui illustre l'ordre établi et un « discours d'opposition à l'ordre établi » (Doury, Quet, Tseronis 2015: §9). Dans cette étude, le contre-discours ne fait pas référence à la position contre l'enseignement de la littérature (car tout individu sensé, chercheur, enseignant ou non, se rend compte que la littérature est nécessaire à

<sup>1</sup> Ce volume est disponible en ligne à l'adresse <http://www.fabula.org/colloques/sommaire1475.php>

<sup>2</sup> L'article déclencheur et les prises de positions sont disponibles à l'adresse: <http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-faut-continuer-enseigner-classiques-litterature-catherine-marle-guyon-677960.html>

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

l'épanouissement humain), mais à la position contre certains arguments, enracinés à tort dans la conscience collective qui justifieraient l'étude de la littérature.

Tout en mettant en évidence les arguments enchaînés pour gagner l'adhésion du public par rapport au sujet traité, cette étude a également des objectifs qui tiennent à l'analyse du discours: quels sont les raisonnements argumentatifs utilisés et les stratégies rhétoriques exploitées par les auteurs pour convaincre le public du bien fondé de leurs dires? Dans quelle mesure le couple « discours / contre-discours » est-il actualisé dans le corpus sur l'enseignement de la littérature?

### 1.1. La présentation du volume

La *Présentation*<sup>3</sup> du volume (par Claude Pérez et Jean-Raymond Fanlo) est prise en compte pour faire ressortir la structure argumentative d'un texte dont la fonction première est de capter la bienveillance des lecteurs (*captatio benevolentiae*) et de justifier ainsi les articles proprement dits du volume.

Dans cette *Présentation*, les auteurs passent en revue les caractéristiques du contexte socio-culturel contemporain, qui témoignent de l'intérêt en baisse pour les études littéraires et humanistes en général: il y a, d'un côté, les changements inculqués aux programmes d'études et aux curricula (par exemple, la professionnalisation des formations universitaires), et, de l'autre, la naissance de nouvelles pratiques culturelles qui déterminent les dirigeants d'un pays à faire glisser les études de philologie à des places inférieures dans la hiérarchie des formations à dispenser et, à force de suivre la mode du moment, dans les préférences des étudiants. À cela s'ajoutent certains essais dont les titres annoncent le sombre avenir de la littérature: Dominique Maingueneau « Contre Saint Proust ou la fin de la littérature » ; William Marx « L'Adieu à la littérature » ; Tzvetan Todorov « La Littérature en péril ».

Après la présentation de l'état des choses actuel, les auteurs mettent en avant leur position quant au désintérêt pour les études littéraires: il s'agit d'un énoncé où la valeur désidérative directe est marquée par l'emploi du verbe *souhaiter*:

- (1) *Nous souhaitons, bien entendu, qu'il n'en soit pas ainsi, et que la littérature continue d'être enseignée à des étudiants nombreux.*

---

<sup>3</sup> <http://www.fabula.org/colloques/document1476.php>

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

Leur position non seulement pour l'enseignement de la littérature, mais pour l'acte de l'enseigner à des effectifs appréciables, est renforcée par l'emploi de l'adverbe *bien entendu*, qui fait indirectement référence au statut des auteurs, et qui a le rôle d'éliminer d'emblée toute autre position par rapport à l'enseignement de la littérature. En d'autres termes, il est inféré quasi-automatiquement par cet énoncé qu'un enseignant du domaine ne pourra jamais avoir une position contraire. En continuant le discours par *Mais pourquoi ? Il est légitime que l'on nous demande nos raisons*, les auteurs anticipent l'attitude critique de l'autre partie et, par cela, ils semblent assumer l'obligation de défendre leur point de vue à l'aide d'arguments.

Pourtant, puisqu'il ne s'agit que de la présentation du volume, les auteurs s'y limitent uniquement à caractériser ces raisons et éveillent ainsi l'intérêt vers la lecture du volume en entier pour y trouver les arguments proprement dits qui contiennent les diverses raisons pour approcher la littérature: c'est le rôle des enseignants de rendre claires et convaincantes les raisons qui ne paraissent pas de la sorte aux yeux de toutes les parties impliquées:

- (2) *Or, celles-ci sont diverses. Elles sont parfois convenues. Il n'est pas sûr qu'elles paraissent toujours claires et convaincantes aux étudiants, à leurs parents, à leurs employeurs potentiels, et plus généralement à nos contemporains.*

Le parallèle avec les systèmes d'enseignement du passé traduit la situation délicate de l'enseignement actuel. Cette idée est rendue sur le plan morpho-syntaxique par l'emploi de l'imparfait affirmatif, afin de souligner la mission connue et assumée par les institutions du passé, en opposition avec le présent interrogatif qui a pour rôle de faire ressortir l'absence de but de cet enseignement:

- (3) *Nos prédécesseurs du temps de Lanson<sup>4</sup> formaient des patriotes et des républicains; l'université structuraliste décodait et démythifiait ; aujourd'hui, savons-nous pourquoi nous enseignons ce que nous enseignons ? Y a-t-il un projet que nous puissions défendre et partager?*

Ensuite, les auteurs choisissent de recenser la multitude de questions auxquelles les contributions du volume vont essayer de répondre. À la fin de la présentation, les auteurs impliquent de nouveau les éventuels opposants à leur thèse: en anticipant les contre-arguments que ceux-ci pourraient avancer (par exemple, l'accès difficile aux grandes œuvres), les auteurs mettent l'accent sur le moment actuel comme le plus propice à la culture.

---

<sup>4</sup> Gustave Lanson, 1857-1934, critique littéraire et universitaire français. Il applique la méthode historique et comparative à l'étude des œuvres littéraires (Le Petit Larousse Illustré)

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

La répétition, devenue anaphorique, du circonstant temporel traduit cette ouverture de l'époque contemporaine vers la culture et vise à combattre les arguments de l'autre partie:

- (4) *à aucun moment* les « grands textes » n'ont été aussi facilement accessibles, **jamais** tant d'éditions savantes n'ont été ainsi disponibles pour le prix d'un livre de poche. **Jamais** sans doute autant d'individus n'ont été exposés à « la littérature » ...

Cette présentation s'achève sur une question qui semble confronter l'enseignant de littérature à un dilemme incontournable, d'autant plus que ce dilemme est ancré dans le contexte social actuel:

- (5) *La révolution technologique qui se poursuit en ce moment même, et dans laquelle nous sommes pris, nous condamne-t-elle à disparaître ? Peut-elle au contraire nous offrir des remèdes ?*

Pourtant, cette fin ouverte semble également esquisser la solution au problème existant: au lieu de se laisser accabler par l'évolution technique, il vaudrait mieux en tirer les bienfaits et les exploiter au but assigné. Il reste à voir comment le faire.

Par conséquent, du point de vue argumentatif, la présentation du volume peut être décomposée, à un niveau abstrait, dans les étapes suivantes:

Etape 1: la description du contexte socio-culturel qui va engendrer une prise de position;

Etape 2: la formulation de la thèse défendue;

Etape 3: la verbalisation de la nécessité de défendre le point de vue à l'aide d'arguments;

Etape 4: la réfutation d'un contre-argument qui aurait pu être avancé par l'autre partie.

Il s'ensuit donc une démarche argumentative à fin ouverte: dans la *Présentation*, les auteurs introduisent la thèse et ils expliquent la nécessité de l'avancer sans pour autant donner les arguments en faveur de cette thèse. Ce sont les contributions proprement dits du volume qui constituent la partie centrale de l'argumentation et ont le rôle de compléter la démarche argumentative annoncée dans la *Présentation*. Dans cette étude, je m'attache aussi à examiner de près les arguments apportés pour défendre le point de vue introduit dans la présentation et repris, sous diverses formes, par les auteurs des contributions prises en compte. Une observation d'ordre général semble s'imposer à ce point: toutes les contributions constituent des plaidoyers en faveur de la lecture, vue comme un acte assumé et non-contraignant, le fruit de l'autoréglementation des désirs et intérêts personnels.

## **1.2. Pourquoi la littérature à l'Université ? Discussion, arguments, propositions, par Jean-Raymond Fanlo**

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbotyra.lt](http://www.taikomojikalbotyra.lt)

Le deuxième texte<sup>5</sup> pris en considération dans cette étude, « Pourquoi la littérature à l'Université? Discussion, arguments, propositions », par Jean-Raymond Fanlo, brise le couple canonique formé par le **pourquoi** du titre et le **parce que** attendu dans la réponse, en offrant un argumentaire qui porte sur trois aspects agencés (la littérature, l'enseignement de la littérature et la recherche en littérature) et qui oblige le lecteur à un exercice de lecture « active et solitaire » pour extraire les arguments utilisés par l'auteur pour défendre la thèse.

La stratégie argumentative exploitée par l'auteur est de mettre en avant certains arguments déjà consacrés dans le domaine qu'il étiquette de « discutables, voire dangereux ». L'article commence donc par un contre-discours qui s'érige contre des idées largement acceptées qui touchent le domaine de la doxa. Je m'appuie à ce point sur la théorie développée par Plantin (2005, 2010) et reprise par Doury, Quet et Tseronis (2015), selon laquelle la séquence argumentative suppose une « question argumentative commune » à l'égard de laquelle sont structurées deux positions, chacune avec son propre étayage argumentatif: la position située du côté de la doxa qui « ne supporte pas la charge de la preuve » (Doury, Quet, Tseronis 2015: §5) et la position qui vise à bouleverser la doxa (*ibid.*). À l'aide des exemples précis et minutieusement choisis, l'auteur s'attaque à la doxa pour créer de la sorte le terrain propice pour avancer ses propres arguments. Il s'ensuit que le schéma argumentatif pourrait être généralisé sous la forme suivante: Puisque A1, A2, A3 (arguments du type doxastique) sont invalidés, alors A1', A2', A3' sont valides.

**A1:** « La littérature apporte une identité à l'individu et à la société. » **Contre-argument:** « Une identité fixe liée à un corpus d'œuvres est contradictoire avec la vie de la littérature. » **Exemples:** Cervantès est trop italianisé pour incarner l'Espagne ; il y a des écrivains français qui doivent plus à Faulkner et Kafka qu'à Proust.

**A2:** La littérature est douée de valeur pédagogique et exemplaire. **Contre-argument:** « idée d'un autre temps » ; « Le cinéma et le documentaire ont plus de pouvoirs pédagogiques. » **Exemple:** « La littérature de Flaubert à Kafka a refusé l'exemple et la leçon. »

**A3:** La littérature a un apport intellectuel et moral. **Contre-argument:** « Il faut encore se méfier de certains usages moraux de la littérature, au nom de la littérature même, comme au nom de la

<sup>5</sup> <http://www.fabula.org/colloques/document1486.php>

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

morale. » **Exemples:** Dostoïevski est antisémite; Nabokov met en exergue l'émotion envers les jeunes filles peut-être trop jeunes; Kawabata décrit des perversions voyeuristes.

La critique des arguments consacrés à l'aide de contre-arguments et d'exemples permet à l'auteur d'avancer ses propres arguments en vue d'étayer la thèse que la littérature ne devrait pas cesser d'être enseignée à l'université. Le livre (la métonymie du concret pour l'abstrait) devient ainsi:

- un déclencheur de processus cognitifs (A1'): « le livre permet de passer de l'émotion à l'imagination ou à la réflexion sous diverses formes »; « le livre permet un travail de réflexion sur soi et sur le monde »;
- un acte qui rend légitime les prises de position de l'individu suite à l'examen critique opéré par celui-ci à l'égard de certaines attitudes individuelles (A2'): « le livre autorise l'empathie et la prise de distance »;
- une source de développement moral, uniquement après que le lecteur a passé toute émotion éveillée par le texte par le philtre du « jugement critique » (A3'): « le livre contribue au développement moral de l'individu ».

Il en résulte une démarche argumentative claire et précise: la critique des arguments tirés de la doxa est étayée par des exemples qui augmentent la validité de ses propos. En outre, la même approche critique des arguments enracinés à tort dans le mental collectif permet à l'auteur d'avancer ses propres arguments en faveur de l'étude de la littérature. La stratégie d'introduire ses arguments à lui, après avoir annihilé les arguments doxastiques, contribue à accroître la crédibilité de ses propos, d'autant plus qu'ils sont avancés au moment où le lecteur est saisi de doute et d'hésitations et attend de nouvelles croyances auxquelles se fier.

### **1.3. Enseigner la littérature, mission impossible? par Françoise Guichard**

Dans l'article<sup>6</sup> « Enseigner la littérature, mission impossible ? », Françoise Guichard, met en avant son double statut d'enseignant de littérature et de membre du collectif<sup>7</sup> *Sauver les Lettres*. La stratégie de faire ressortir dès le début son statut socio-professionnel a le rôle rhétorique de légitimation du discours (elle est autorisée à prendre position à l'égard du sujet) et, d'autre part,

<sup>6</sup> <http://www.fabula.org/colloques/document1519.php>

<sup>7</sup> Le collectif *Sauver les Lettres* a comme objectif de « défendre et promouvoir la littérature et les humanités ». ([www.sauv.net](http://www.sauv.net))

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

d'accroître l'emprise de ses dires sur les lecteurs (les propos avancés ont plus de chances de s'imposer puisqu'ils sont issus d'une autorité dans le domaine).

Ayant comme point de départ la constatation amère que les étudiants « n'ont pas la moindre idée de ce qu'est la littérature », car l'approche de la littérature en tant qu'« art du langage leur échappe », l'auteur se propose en fait de répondre à la question: comment enseigner la littérature? À partir d'un set de prémisses issues soit de l'observation directe du processus d'enseignement, des acteurs impliqués, soit de l'analyse des documents officiels, elle aboutit, grâce au jugement inférentiel, premièrement à une conclusion sur l'état des choses actuel et ensuite sur la manière dont on devrait enseigner la littérature. Ce n'est qu'à la fin de l'article que l'on apprend quels sont les arguments en faveur de l'enseignement de la littérature:

- les prémisses issues de l'observation directe du processus d'enseignement: « des directives aberrantes et des programmes calamiteux » sont responsables du désarroi et des lacunes des étudiants ; à cela s'ajoute le « refus d'enseigner l'orthographe, le vocabulaire par famille étymologique » ou l'étude de la grammaire normative ;
- les prémisses issues de l'observation directe des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement: « on ne naît pas littéraire, on le devient »; « le profil littéraire se construit » en famille et à l'école.

Les conclusions sur lesquelles débouche le raisonnement de l'auteur peuvent être divisées en trois catégories comme suit:

- conclusion qui porte sur la situation actuelle de l'enseignement de la littérature: « c'est de l'idéologie cachée sous des métaphores comme l'arbre de Noël l'est sous les guirlandes »;
- conclusion qui porte sur l'apprenant: il ressent la littérature comme un « objet radicalement étranger » qui éveille en lui « un découragement à priori et une inappétence contre laquelle il est ensuite très difficile de lutter »;
- conclusion sur la manière dont il faudrait enseigner la littérature: « enseigner des procédures qui vont permettre aux étudiants de mettre des mots sur leurs émotions esthétiques » grâce à un double travail: la découverte des textes et l'explication des textes.



Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbotyra.lt](http://www.taikomojikalbotyra.lt)

En lisant les conclusions de l'article analysé, on parvient à extraire les arguments qui défendent l'idée de la nécessité d'enseigner la littérature: c'est la source du développement cognitif et esthétique et un outil à l'aide duquel on saisit le monde et on accumule des expériences (« la littérature nourrit non seulement le sens esthétique, mais aussi la compréhension de l'ordre des choses, en faisant en sorte que 'rien de ce qui est humain ne leur soit étranger' »).

La démarche argumentative choisie par l'auteure se ressemble à celle de l'article précédent dans le sens que les arguments pour l'étude de la littérature ne sont donnés qu'à la fin de l'étude. Pourtant, si dans l'article antérieurement analysé ces arguments étaient avancés après avoir réfuté des arguments de type doxastique, cette fois, les arguments sont précédés par l'appréhension des causes de l'intérêt en baisse pour les études littéraires. Ces causes sont présentées comme issues de l'expérience de l'auteure en tant qu'enseignant de littérature et défenseur des valeurs humanistes.

## **2. L'analyse du discours ordinaire qui traite de l'enseignement de la littérature**

Un autre objectif de cette étude est de mettre en parallèle le discours académique sur l'enseignement de la littérature et le discours ordinaire pour faire ressortir les arguments avancés par des locuteurs dont l'appartenance professionnelle n'est pas connue, mais qui n'hésitent pas à donner leur avis issu de leur vécu individuel, le plus souvent en tant que cible d'un enseignement déficitaire. À ce but, j'ai pris en considération les prises de positions provoquées par l'article « Pourquoi il faut continuer d'enseigner les classiques de la littérature? » écrit par Catherine Marle-Guyon et paru le 23 mars 2013.

Les prises de position<sup>8</sup> sont gouvernées par le fil directeur suivant: l'identification des causes pour lesquelles les apprenants ne sont pas attirés par la littérature. Les causes de l'état des choses actuel touchent, de même que dans les discours académiques, le système d'enseignement, les acteurs impliqués et même la société contemporaine qui cultive la non-valeur. Le système est déficitaire puisqu'il laisse les apprenants démunis devant la tâche compliquée d'approcher le texte littéraire ; il leur manque l'instrument essentiel qui rend possible l'étude de n'importe quel texte, littéraire ou non, à savoir la langue:

- (6) *Oui, il faut enseigner la littérature classique. Et il faudrait enseigner aussi le français, tout simplement. Ce qui n'est pas le cas. J'ai constaté que, de nos jours, au moment où il faut*

---

<sup>8</sup> Les prises de position sont données avec leur graphie d'origine.

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

*enseigner les auteurs classiques, il aurait fallu déjà commencer à apprendre aux élèves tout bonnement le français ! J'entends un langage simple à parler et à écrire.*

D'après le niveau de français utilisé et l'expérience décrite, les prises de position semblent appartenir à des locuteurs de français langue maternelle. Dans (6), le locuteur introduit ouvertement sa position en faveur de l'enseignement de la littérature classique, mais il rend compte immédiatement de l'impossibilité de le faire: faute d'une maîtrise adéquate de la langue, les œuvres littéraires restent inaccessibles. Cet argument devient encore plus pertinent lorsqu'il s'agit d'apprenants du français langue étrangère pour lesquels la difficulté des études littéraires s'associe en général à un faible niveau de français.

Le système est déficitaire parce les apprenants sont encouragés à lire des productions écrites commerciales qui étouffent la grande littérature:

(7) *on les encourage à lire des choses insignifiantes qui viennent d'être publiées; la production courante a remplacé les classiques. [...] Il y a les discours, et il y a la réalité de ce qui se pratique, et cette réalité n'est pas brillante, brillante ...*

Ici (7), le locuteur établit une antithèse entre le discours sur l'enseignement de la littérature et la pratique en classe, entre la théorie brillante où chacun parle en connaisseur et la pratique où l'accent est mis sur la production commerciale aux dépens de la grande littérature. La répétition de l'adjectif à la fin du discours marque un objectif à atteindre et renforce l'écart entre ce qui se passe vraiment et ce qui devrait se passer en classe de littérature.

Les institutions d'enseignement à tout niveau semblent avoir passé en arrière-plan leur rôle formateur, accablées par la médiocrité environnante:

(8) *Les gamins sont agressés en permanence par la médiocrité ambiante [...] L'école devrait tenter d'aller à contre-courant. Or, elle ne le fait pas. Au contraire: elle va dans le sens du poil, et ce sens, c'est celui d'une médiocrité sans complexe. L'Université n'est pas du tout un refuge de la culture, une espèce de contre-pouvoir qui irait à l'encontre de cette médiocrité dont je parlais. L'Université est, dans une large mesure, une instance de légitimation de cette médiocrité, une instance de légitimation de ce que certains appelleraient la sous-culture.*

La prise de position ci-dessus s'avère une accusation directe à l'adresse des institutions d'enseignement et, par métonymie, à l'adresse du corps enseignant, qui n'arrachent pas les apprenants de la médiocrité environnante à laquelle ils sont en permanence exposés par les médias. Au contraire, ces institutions sont perçues comme des instances de validation de sous-culture et de médiocrité.

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

Les méthodes d'enseignement jugées d'obsoletes ne font qu'inculquer aux apprenants des grilles de lecture figées et ne développent pas la pensée critique:

- (9) *J'ai eu droit à l'enseignement des classiques, basé sur les extraits du Lagarde et Michard (Moyen-âge, XVème siècle etc....). De la farce de maître Patelin au Cid, de Britannicus à la légende des siècles et à Waterloo, morne plaine, la méthode était toujours la même. Présentation générale, lecture d'une page ou deux, dissections d'une scène ou d'un acte, et apprentissage par cœur d'une page ou deux, voire d'un poème. Bref une littérature saucissonnée et qui nous donnait l'impression de n'arriver à rien ; quel soulagement quand je pouvais lire un roman en entier, en prenant mon temps, et là j'ai commencé à aimer la littérature... La dissection faite des œuvres classiques à l'école fait tout pour dégouter les élèves de la lecture.*

Les images empruntées au domaine médical, « la dissection » d'une œuvre, d'un acte ou d'une scène, ou au domaine alimentaire, « une littérature saucissonnée » rendent plus concrète la démarche adoptée dans l'étude de la littérature, démarche qui ne parvient qu'à faire les apprenants fuir la littérature.

La formation des enseignants est également mise en doute:

- (10) *Du reste, il faudrait que les professeurs eux-mêmes soient un tant soit peu cultivés, aient des goûts un tant soit peu élevés, et, là, nous sommes loin du compte ... Je vais me faire lyncher, mais loin s'en faut que les profs eux-mêmes aient un niveau extraordinaire, ils sont plutôt dans la moyenne du gros public, dont ils partagent les goûts. J'en ai vu qui étaient totalement incultes, ne connaissant rien à la peinture, rien au cinéma, rien à la musique ... Et l'on nous parle d'enseigner les classiques de la littérature?*

Dans cet exemple (10), le locuteur anticipe que sa prise de position pourrait éveiller une attitude critique de la part des lecteurs (« Je vais me faire lyncher »). Pourtant, il met en exergue une autre cause du manque d'intérêt pour la littérature: l'enseignant dépourvu de culture générale ne pourra jamais faire apprendre la littérature aux élèves car il ne sera pas en mesure de faire ressortir la connivence qui existe entre la littérature et les autres arts.

Le discours ordinaire analysé constitue en fait une sorte de prolongement argumentatif, dans un style de vulgarisation, des discours académiques. L'identification des causes du manque d'intérêt des apprenants pour la littérature est accompagnée de la critique plus ou moins voilée des instances que les locuteurs traitent de responsables de la situation. Les prises de position analysées ne contiennent pas d'arguments directement formulés en faveur de la littérature. Cependant, la mise en exergue des responsables devient un appel aux autorités de faire changer l'état actuel et un plaidoyer indirect en faveur des études littéraires.

## 5. Conclusions

Cette étude s'est proposé d'approcher les fragments de discours sur l'enseignement de la littérature selon une perspective argumentative, dans le but d'identifier la typologie d'arguments avancés pour convaincre un public de plus en plus réticent face à cette activité de l'utilité et de la pertinence de sa continuation pour le développement humain.

Le couple « discours / contre-discours » a été illustré par, d'un côté, des productions qui plaident pour l'enseignement de la littérature de même que ceux qui cherchent à définir les causes de la baisse d'intérêt des apprenants et, de l'autre, par des productions qui visent à éliminer du mental collectif ces arguments inadéquats qui justifieraient l'étude de la littérature. Dans le corpus consulté, on n'a pas trouvé de contre-discours, dans le sens d'identifier des productions qui avancent des arguments s'opposant à la question qui fait l'objet de notre étude.

L'analyse menée a fait ressortir les points forts, les points faibles et les arguments liés à l'étude de la littérature. Comme points forts, on a pu extraire du corpus analysé: l'accès large aux œuvres littéraires et leurs prix plus bas par rapport aux époques précédentes.

Les points faibles, qui d'ailleurs sont rangés dans la catégorie des causes du désintérêt des apprenants pour la littérature, touchent: la politique nationale du pays qui a engendré des programmes calamiteux pour les études littéraires; le niveau bas de formation des enseignants et les pratiques malheureuses enracinées qui inculquent des schémas de lecture tout faits, sans faire naître chez les apprenants l'esprit critique; les institutions d'enseignement qui semblent, dans les prises de position des locuteurs anonymes, avoir perdu leur statut de pôle de culture sous l'effet de la médiocrité environnante.

Quant aux arguments avancés, ceux-ci gravitent autour du rôle formateur de la littérature: elle permet des processus cognitifs et éveille des émotions qui conjointement aboutissent au développement intellectuel, moral et esthétique de l'individu capable de soumettre à un examen critique toutes les expériences affectives et idéologiques engendrées par la lecture d'un texte littéraire.

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbotyra.lt](http://www.taikomojikalbotyra.lt)

Le discours académique pris en compte fait ressortir des démarches argumentatives très bien mises au point et en étroite liaison avec le but assumé par chaque auteur: la *Présentation* du volume de la conférence a le rôle de susciter l'intérêt du lecteur par rapport à la nécessité d'adopter des arguments en faveur de l'étude de la littérature sans pour autant les offrir ; les deux articles soumis à l'analyse visent à imposer aux lecteurs les arguments pertinents en faveur de la thèse tout en éliminant d'autres arguments communément véhiculés par le public (le premier article) et en présentant les causes concrètes de l'intérêt en baisse éprouvé par les apprenants pour la littérature (le second article). D'autre part, le discours ordinaire pris en considération s'avère au premier regard une présentation des causes de l'état actuel selon la perspective de la cible du processus d'enseignement. Pourtant, les prises de position semblent également douées de force illocutoire (critiquer les instances tenues de responsables) et de valeur perlocutoire (faire agir pour changer la situation).

De surcroît, dans les deux types de discours analysés, pour imposer leurs points de vue, les auteurs ont généralement utilisé des arguments empiriques, dans le sens qu'ils « reposent tous sur des faits, sur des expériences observées ou vécues » (Robrieux 2012: 181). Il s'agit, plus précisément du raisonnement par analogie (l'analogie entre le système d'enseignement des époques passées pour faire ressortir la difficulté éprouvée par le système actuel) ou, plus souvent, du raisonnement causal qui permet le passage d'un set de prémisses issues de l'expérience directe vers des conclusions sur l'état actuel de l'enseignement de la littérature. L'argument d'autorité a le rôle d'imposer l'image positive du locuteur qui parle en connaisseur, soit en enseignant-chercheur, soit en cible du processus d'enseignement / apprentissage.

Il est évident que l'analyse menée n'a aucune prétention d'exhaustivité ni par rapport aux arguments quant à l'enseignement de la littérature, ni en ce qui concerne les stratégies discursives exploitées. L'étude se propose d'offrir un regard neutre sur la construction discursive d'une série de prises de position à l'égard d'un sujet des plus actuels afin de rendre compte d'un état des lieux qui touche le milieu académique, mais aussi le public large.

### **Remerciements**

Je voudrais remercier chaleureusement L'Agence Universitaire de la Francophonie pour le soutien financier offert pour la réalisation de la mobilité qui m'a permis de participer au Colloque

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

International *Les nouveaux défis pour le FLE*, organisé du 9 au 10 novembre, 2017, à l'université de Vilnius.

### Sources

Fanlo, J.-R. 2011. Pourquoi la littérature à l'Université? Discussion, arguments, propositions. *Fabula / Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*. <http://www.fabula.org/colloques/document1486.php>

Guichard, F. 2011. Enseigner la littérature, mission impossible?. *Fabula / Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*. <http://www.fabula.org/colloques/document1519.php>

Marle-Guidon, C. 2013. Pourquoi il faut continuer d'enseigner les classiques de la littérature? *Atlantico*. <http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-faut-continuer-enseigner-classiques-litterature-catherine-marle-guyon-677960.html>

Pérez, C., J.-R. Fanlo. 2011. Présentation. *Fabula / Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*. <http://www.fabula.org/colloques/document1476.php>

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbotyra.lt](http://www.taikomojikalbotyra.lt)

## Références

- Causa, M. 2014. Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor* 12. <http://cediscor.revues.org/964>.
- Doury, M., M. Quet, A. Tseronis. 2015. Le façonnage de la critique par les dispositifs. Le cas du débat sur les nanotechnologies. *Semen [En ligne]*, 39, mis en ligne le 19 novembre 2015. <http://semen.revues.org/10472>
- Plantin, C. 2005. L'argumentation. *Collection « Que sais-je? »*. Paris: PUF.
- Plantin, C. 2010. Les instruments de structuration des séquences argumentatives. *Verbum* 32 (1), 31-51.
- Robrieux, J-J. 2012. Rhétorique et argumentation. *3e édition*. Paris: Armand Colin.

## Discourse and counter-discourse on the teaching of literature at university

**Gabriela Scripnic**

### Summary

The fact that the teaching of literature goes through a period of questioning and reconsideration is no longer a novelty: numerous conferences, scientific publications and opinions of non-specialists disseminated through media point to an epistemological crisis in the teaching of literature in general, and to a didactic and methodological crisis in the teaching of French literature to foreign learners, in particular. In this context, this study takes into account several cases of scientific/academic discourse, namely, three contributions published in the proceedings of the conference *Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui* which took place at Aix-en-Provence University, France, 10–12 March 2011. These contributions argue in favour of (continuing) teaching literature and are discussed in this study in order to highlight the arguments and the typology of argumentative reasoning used to gain and/or to strengthen the audience's commitment. In addition, this discourse analysis makes it possible to draw parallels with examples of ordinary speech, as seen in the comment section that follows the article *Pourquoi il faut continuer d'enseigner les classiques de la littérature?* written by Catherine Marle-Guyon and published 23 March 2013. In the comment, the speakers, whose socio-professional status is not always identifiable, express their attitude by mobilizing linguistic resources, which will be subjected to our analysis, too. Moreover, taking the dialogic model of argumentation (Plantin 2005, 2010) as a general theoretical framework, this study aims at answering the following questions: (a) what are the strengths and weaknesses of the socio-economic context favouring or, on the contrary, hindering the study of literature? (b) to what extent do the notions of discourse/ counter-discourse find practical anchorage in the corpus of the teaching

Scripnic, G. 2018. Discours et contre-discours autour de l'enseignement de la littérature à l'université. *Taikomoji kalbotyra* 11: 59–74, [www.taikomojikalbolyra.lt](http://www.taikomojikalbolyra.lt)

of literature? In this study, the counter-discourse does not refer to the stance against teaching literature (because any reasonable individual, researcher, teacher or not, is aware that literature is necessary for education and human fulfilment), but to the stance against certain arguments wrongly rooted in the collective consciousness that would justify the study of literature.

**Key words:** literature; argument; counter argument; type of reasoning.

## **Literatūros dėstymas universitete: už ir prieš**

**Gabriela Scripnic**

Santrauka

Šio straipsnio pagrindą sudaro keletas mokslinio/akademinio diskurso ištraukų, t.y. trys straipsniai, išspausdinti 2011 m. kovo 10–12 d. Provanso Ekse vykusios konferencijos *„Dėstyti literatūrą šiandienos universitete“* leidinyje. Juose pasisakoma už tai, kad literatūra būtų (ir toliau) dėstoma. Siekiama išdėstyti argumentus ir argumentacinio samprotavimo tipologiją, pasitelkiamus visuomenei įtikinti. Tokia diskurso analizė leidžia ją gretinti su įprasto diskurso pavyzdžiais, paimtais iš komentarų po 2013 m. kovo 23 d. publikuotu Catherine'os Marle-Guyon straipsniu „Kodėl reikia dėstyti klasikinę literatūrą?“. Juose kalbėtojai – ne visų jų socialinė padėtis ir profesija įvardijami, o jei ir įvardijami, tos informacijos neįmanoma patikrinti – išsako savo poziciją, pasitelkdamiesi kalbinius išteklius, kurie taip pat tampa šio straipsnio analizės objektu. Be to, remiantis dialoginiu argumentavimo modeliu (Plantin 2005, 2010), šiuo tyrimu siekiama atsakyti į šiuos klausimus: a) kokios yra socialinio-ekonominio konteksto stipriosios ir silpnosios pusės, skatinančios literatūros studijas arba, priešingai, joms trukdančios? b) kokių mastu „už“ ir „prieš“ argumentai aktualizuojami literatūros dėstymui skirtoje medžiagoje?

**Raktažodžiai:** dėstymas; literatūra; argumentas; kontrargumentas; samprotavimo tipas.

Soumis en février 2018

Accepté en juillet 2018