Du discours français à l'étude du texte argumentatif

Dan Savatovsky

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/273>

DOI : 10.4000/cediscor.273

ISBN : 2878541685

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1998

Pagination : 49-60

ISBN : 2878541685

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Dan Savatovsky, « *Du discours français à l'étude du texte argumentatif* », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 5 | 1998, mis en ligne le 12 mai 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/273> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.273>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Du discours français à l'étude du texte argumentatif

Dan Savatovsky

- 1 Je chercherai à rapprocher sommairement deux exercices en vigueur, à cent ans de distance, dans l'enseignement du français au lycée – deux exercices qui appartiennent à la même « matière », mais relèvent de dispositifs disciplinaires distincts : d'une part, le *discours français*, tel qu'il était pratiqué jusqu'en 1890 dans la classe de rhétorique (devenue *première* après 1902), et faisait l'objet d'une épreuve au concours général ; d'autre part, *l'étude d'un texte argumentatif*, qui a été introduite en 1996 comme épreuve écrite de français au baccalauréat, à côté du *commentaire littéraire* et de la *dissertation littéraire* (BOEN du 28/07/1994).
- 2 Quand il est mis en place dans les séries professionnelles (F, G), quelques années avant d'être proposé aux séries générales, ce nouvel exercice pouvait paraître pris dans une opposition littéraire/non-littéraire. Cette opposition ne s'inscrivait pourtant pas encore dans une réorganisation de la typologie des textes étudiés au lycée. Il fallait, pour cela, me semble-t-il, qu'on distingue au moins deux types à l'intérieur même du champ plus ou moins homogène du « littéraire » : que les « textes argumentatifs » soumis à l'étude et au choix des élèves se présentent, en tant que textes littéraires, comme une alternative à des textes littéraires d'un autre type : les « textes non argumentatifs ». L'exercice ne me paraît donc avoir pris toute sa place qu'avec sa mise au programme des séries générales.
- 3 Au-delà de cette nouvelle épreuve, à travers la mise en perspective de trois manuels qui y préparent, je voudrais caractériser le sens du projet dans lequel elle s'inscrit : un projet de restauration de pratiques anciennes. Projet qu'on a pu nommer, ici ou là, *nouvelle rhétorique* ou *rhétorique moderne*. Projet plurivocal, diversement revendiqué, au croisement de différentes écoles de pensée, dont il me semble utile d'inscrire l'espace de projection scolaire dans son horizon de rétrospection.
- 4 Certes l'expression *nouvelle rhétorique* peut être comprise en un sens plus étroit, tel qu'il a été consacré par (au moins) un courant scientifique, un courant de recherche bien identifié : C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca ont donné pour sous-titre à leur *Traité de*

l'argumentation : la nouvelle rhétorique. Et certains des livres de classe récents, parus après (ou immédiatement avant) l'introduction de *l'étude d'un texte argumentatif*, s'inspirent de ces travaux déjà anciens (dans le cas des méthodes et des recueils de textes) ou s'y réfèrent : livres du maître, ouvrages de didactique, comme *Les Textes argumentatifs* d'A. Boissinot (1996). Mais je ne traiterai pas ici des opérations par lesquelles cette théorie de référence, ou d'autres, qu'elles appartiennent à la rhétorique du discours ou à la linguistique de l'énonciation, ont été transposées ou appliquées dans le champ scolaire par le canal des livres de classe (nommons-les : livres *classiques*)¹. Le point de vue que j'adopte est à la fois plus large et plus restreint. Plus large, dans la mesure où il renvoie à la question générale de la disciplinarisation des savoirs enseignés, dont la « manuélistisation » fait bien évidemment partie – question qu'on ne peut réduire à celle de la « transposition didactique ». Plus restreint, car je me donnerai l'hypothèse suivante : un savoir dit « savant » ne peut devenir pleinement un objet d'enseignement qu'à partir du moment où il donne lieu à des exercices. Sans exercices, pas de traduction scolaire possible pour ce savoir. Je traiterai donc ici des « exercices » auxquels renvoient ces manuels et les livres du professeur de mon échantillon.

1. Quelques manuels récents

- 5 Parmi les ouvrages actuellement disponibles sur le marché de l'édition scolaire, j'ai sélectionné, un peu au hasard, il faut le dire, outre le livre de A. Boissinot (de type *para-classique*) trois manuels qui correspondent à trois types de factures bien distincts et présentent différentes sortes de compromis entre anciennes et « nouvelles » (?) manières de concevoir l'exercice littéraire :

- un recueil de morceaux choisis qui combine un ordre de présentation chronologique (chaque grande partie correspondant, de façon traditionnelle, à un siècle de la littérature française) et un classement par genres littéraires (l'ouvrage dirigé par H. Sabbah, chez Hatier). La sous-catégorisation générique adoptée par ce recueil suit le classement suivant : Poésie, prose, roman, théâtre, prose non-romanesque ;
- un ouvrage qui, d'après son titre, se veut d'abord une méthode, *Les Méthodes du français au lycée* (par D. Labouret et A. Meunier, chez Bordas). Les auteurs ont ici choisi ce qu'on pourrait nommer le point de vue de la langue, et non pas, comme précédemment, celui de l'histoire de la littérature. Ils partent de l'analyse d'énoncés ordinaires (oraux) pour n'aborder qu'ensuite les textes écrits en général. Puis – mais seulement au terme d'un questionnement (« qu'appelle-t-on texte littéraire ? »)² – ils traitent des textes littéraires en tant que tels, de leur littérarité. La présentation de ces textes littéraires associe considérations thématiques, chronologiques et enfin génériques – ces dernières au travers d'une classification ternaire : récit, théâtre, poésie. Le cheminement est donc synthétique. Dans l'ordre : l'appareil formel de l'énonciation ; puis le lexique (champ lexical, dénotation/connotation, etc.) ; puis les figures (poétiques et rhétoriques) ; puis les types de textes, et en dernier lieu seulement le corpus patrimonial. La réduction des catégories génériques à trois classes seulement, le refus d'introduire une catégorie du type « prose non-romanesque », susceptible d'accueillir de manière privilégiée les textes argumentatifs, signalent le choix méthodologique propre à cet ouvrage de linguistes : l'argumentation et les procédés énonciatifs qui lui sont associés sont partout. Ils ne relèvent de la langue de tel auteur ou de tel genre littéraire que parce qu'ils participent de la langue en général ;

- enfin un type mixte, auquel correspondent deux ouvrages publiés chez Nathan : *Français, Littératures et méthodes*, destiné aux baccalauréats technologiques, qui propose également, à part, un cahier d'exercices, et *Lettres, textes, méthodes, histoire littéraire* (collection Pagès/Ringé), pour les séries d'enseignement général. C'est dans les livrets du maître de ce type mixte que les justifications des choix opérés (références historiques ou théoriques explicites) sont les plus fréquentes. Comme si les deux autres ouvrages se déployaient dans une relative évidence. L'un, le *Hatier*, l'évidence de la tradition lansonienne ; l'autre, le *Bordas*, celle du savoir linguistique de référence.
- 6 Outre ces différences d'organisation et de parti pris méthodologique, les manuels que je retiens présentent d'autres particularités significatives. J'en signalerai deux.
 - 7 Le *Bordas* a été initialement conçu alors que le texte officiel prescrivant la nouvelle épreuve était déjà connu sinon dans la lettre, du moins dans l'esprit. Sa seconde édition (1996), postérieure à la parution du texte officiel confirme les options initiales, avec une reformulation de certains passages dans des termes empruntés à la circulaire ministérielle. Les *Nathan* et surtout le *Hatier* semblent, en revanche, avoir été conçus avant la mise en place du nouvel exercice (ils sont publiés respectivement en 1994 et 1995). Leur réédition a donc également fait l'objet de remaniements consistant soit à les compléter d'un chapitre final (« étudier l'écriture de l'argumentation »), dans le cas des deux ouvrages *Nathan*, soit à ajouter à la fin de chaque texte des questions conformes à la nouvelle épreuve. Ces nouvelles questions tantôt se substituent, tantôt – le plus souvent – s'ajoutent aux anciennes. C'est ce qu'on peut voir dans le *Hatier*, où l'on insiste sur la symétrie entre le résumé/contraction d'un texte et l'écriture argumentée/amplification d'un texte³ en stipulant, dans la présentation du *Livre du professeur*, que la réduction des textes doit se faire « dans le respect du système énonciatif » (3). Dans la mesure où ces manuels réunissent à la fois des textes et des exercices préparant aux trois sujets de français, le fait de ne retenir ici que les textes argumentatifs suppose qu'on fasse l'impasse sur une question importante pour notre propos : quels liens entretiennent entre eux les différents types d'exercices qui figurent au même examen (simultanément) ou à d'autres niveaux du cursus scolaire (successivement), qui tantôt annoncent, tantôt concurrencent l'étude du texte argumentatif. C'est la question du paradigme d'appartenance d'un exercice.
 - 8 L'introduction de la nouvelle épreuve n'a donc entraîné qu'un réaménagement marginal des options méthodologiques ou classificatoires à l'œuvre dans les premières éditions. Mais l'opération la plus significative, absente du *Bordas*, qui est nourri du début à la fin par la problématique argumentative/énonciative, est l'opération qui a consisté à devoir sélectionner après coup, parmi l'ensemble des textes présentés, ceux qu'on a rangés sous la catégorie de « textes argumentatifs ». Certains des choix typologiques à l'œuvre dans cette opération sont alors d'autant plus intéressants qu'ils sont en dissonance avec les options initiales.
 - 9 On trouve ainsi deux changements dans la réédition du *Hatier*. D'abord, la réaffectation précise de chacun des textes du recueil à l'un des divers exercices pratiqués en classe ou proposés à l'examen – comme si l'introduction de la catégorie « texte argumentatif », hétérogène à l'ensemble des autres, exigeait que soit clairement identifiée dans tous les cas la corrélation entre tel texte et tel exercice. Le couple argumentatif/non argumentatif permet de classer non tant les textes eux-mêmes que les exercices auxquels ils peuvent donner matière. Le second changement tient au souci de répartir les 24 textes argumentatifs retenus⁴ dans l'ensemble des chapitres – lesquels

sont organisés, on l'a dit, suivant un double principe classificatoire : chronologique et générique. Mais la répartition n'est pas totalement équilibrée. Si 1/7^e des textes des XVII^e et XVIII^e siècles⁵ appartiennent au type argumentatif, 1/10^e seulement des textes des XVI^e, XIX^e et XX^e siècles sont dans ce cas. La recherche d'un équilibre entre les différents genres littéraires est la seconde contrainte qui a présidé à cette répartition. Certes, quoique la catégorie très englobante de « prose non-romanesque » réunisse, comme on peut s'y attendre, la majorité des textes argumentatifs (12 au total), aucun des autres genres littéraires n'est oublié. Mais cette seconde contrainte est appliquée au prix de quelques distorsions. Peut-on ainsi vraiment considérer les préfaces de *Britannicus* et de *Cromwell* comme du théâtre, ou la préface de Perrault à ses *Contes en vers* comme de la poésie ? On perçoit ici le poids de l'héritage : la caractérisation traditionnelle de chaque siècle littéraire par un genre dominant (la poésie au XVI^e, le roman au XIX^e, etc., les œuvres doctrinales pour les XVII^e et XVIII^e siècles etc.), qui conduit à identifier le texte argumentatif privilégiant les critères historico-génériques, minorant les critères relevant de la typologie des discours. Cette prégnance de la tradition post-lansonienne doit cependant être elle-même nuancée, s'agissant du *Hatier* – le manuel de notre échantillon qui s'y rattache pourtant le mieux. Par l'égalité d'importance accordée aux œuvres axiologiques du XVII^e siècle⁶, en comparaison des œuvres théâtrales de la même époque, ce livre renoue, en un sens, avec les choix qui présidaient à l'établissement des listes d'auteurs jusqu'au tournant de notre siècle.

2. Une rhétorique rétrospective

10 La seconde différence entre ces ouvrages tient à l'horizon de rétrospection évoqué plus haut, à la façon même dont l'introduction de l'épreuve néo-rhétorique est présentée dans le discours scolaire, et qui fait partie de sa disciplinarisation : une même visée de légitimité peut en effet être assumée tantôt dans la rupture avec le passé, dans la nouveauté des techniques d'analyse ou de présentation (elle se prévaudra alors des résultats les plus récents de la recherche) ; tantôt, au contraire dans la continuité d'une tradition scolaire ou savante. Le point de vue rétrospectif, historique, est certes toujours absent des ouvrages destinés aux élèves (la seule justification qu'on y donne à la pratique d'un exercice est son introduction à l'examen). Mais il est parfois adopté dans les textes officiels⁷, dans certains livres du maître ou dans les ouvrages de didactique, principalement dans les préfaces. Deux schémas se dégagent donc :

- soit le nouvel exercice n'est rapporté ou comparé à aucune tradition. Dans ce cas, sa « nouveauté » paraît entièrement redevable, selon un modèle applicationniste, de celle des savoirs de référence : logique de l'argumentation, pragmatique, linguistique de l'énonciation, théories du langage ordinaire. C'est plus particulièrement le cas, dans le corpus, du *Bordas*, ou de façon plus générale, parmi les ouvrages actuellement sur le marché, des manuels qui subordonnent la présentation des textes à l'exposé de la méthode d'analyse. Alors, bien sûr, cette référence reste le plus souvent implicite. Si nous pouvons la repérer, c'est à travers les catégories métalinguistiques à l'œuvre ;
- soit elle est rapportée à une tradition. Mais c'est le plus souvent le très long terme de la tradition oratoire (Aristote, Quintilien, etc., et leurs succédanés de l'âge classique), ou bien le moyen terme de la rhétorique des figures (Dumarsais, etc.) ou des genres (Jouvancy), mais pour ainsi dire jamais le (relativement) court terme de la tradition scolaire du siècle dernier. Dans le corpus choisi, c'est ainsi le cas de A. Boissinot⁸. Parmi les livres du maître dont les

manuels correspondant combinent à parts égales, dans la présentation des textes soumis à l'étude, ordre méthodique et ordre chronologique, c'est aussi le cas de *Littérature et méthodes* chez Nathan. Ainsi la référence aux grandes étapes de l'élaboration rhétorique classique (*inventio, dispositio, elocutio, actio*) apparaît dans le *Livre du professeur* adjoint à cet ouvrage, comme elle apparaissait dans certaines IO plus anciennes, comme celles de 1983. Mais dans les textes officiels, la référence aux préceptes rhétoriques prenait une valeur opératoire : il s'agissait de traduire ces étapes dans celles de l'élaboration d'un devoir : 1. trouver des idées ; 2. les structurer dans un plan ; 3. les mettre en phrases. On comprend à cet égard, qu'il n'y soit pas fait mention de l'*actio*, puisque l'exercice est destiné à rester purement écrit ; et qu'on insiste sur la *dispositio*, en négligeant l'*inventio*, puisque les idées sont fournies, au moins en partie, par le texte qu'il faut au préalable analyser et sur la lecture duquel s'articule l'exercice d'écriture. En effet, si, à l'instar du *discours* (latin ou français), le volet « écriture » de la nouvelle épreuve est un travail d'imitation, à la différence du *discours*, en revanche, elle épouse, prolonge ou reproduit un texte littéraire, au lieu de prendre pour point de départ la « matière à amplification » dictée par le professeur. Dans le livre du maître Nathan, l'*actio* figure bien au même titre que les autres moments, et aucune hiérarchie entre ces moments n'est introduite. Bref, contrairement au texte des instructions officielles, la référence historique reste inerte, non opératoire.

- 11 Un rapide coup d'œil sur d'autres manuels du même type, actuellement en usage, montre que de ces deux schémas, le second est le plus fréquent. Et sa fréquence relative répond probablement à la spécificité de l'exercice néo-rhétorique par rapport aux différentes présentations des exercices de grammaire structurale dans les ouvrages classiques des années 1970, dans lesquels prédominait largement le point de vue applicationniste. Ce second schéma repose à son tour sur deux opérations conjointes, que l'on peut résumer, très schématiquement :

- une dénégaration du passé immédiat : les pratiques argumentatives, la connaissance des textes et des procédés de l'argumentation seraient complètement absentes de l'enseignement du français au XX^e siècle, au moins jusque dans les années 1980 ;
- une récusation du passé proche : la fin du XIX^e siècle, qui offrirait de la rhétorique un modèle suranné, fossilisé, (la rhétorique « restreinte »⁹ au mauvais sens du terme, sainte Rhétorique¹⁰), et qui sert de repoussoir au nouvel exercice en permettant, de manière contrastive, d'en afficher la nouveauté.

- 12 L'idée d'après laquelle la mobilisation des techniques de l'argumentation serait complètement absente de l'enseignement du français au XX^e siècle mériterait bien sûr qu'on s'y attarde. Ce constat, quand il est fait, porte sur la période préalable aux années 1980, puisque les IO de 1983, qui définissaient l'épreuve du résumé-discussion leur faisaient déjà place. Elles ont en quelque sorte préparé l'introduction de la nouvelle épreuve – à cette différence près (différence importante) qu'il n'y est pas question de *texte* argumentatif, que la définition de l'exercice n'est donc pas directement liée à la césure typologique : texte argumentatif vs texte non argumentatif. Du reste, dans les livres de classe de mon échantillon, on reconnaît le lien entre l'ancienne épreuve et la nouvelle. On le reconnaît d'autant plus volontiers que la nouvelle épreuve envisage, dans la partie « travail d'écriture », la possibilité pour les candidats de « résumer tout ou partie de l'argumentation ou des argumentations en présence ». Dans quelle mesure cette possibilité offerte est cohérente avec l'esprit de la nouvelle épreuve, c'est ce dont il est permis de douter. Comme le notent justement A. Meunier et D. Labouret dans leur livret du professeur : « le texte argumentatif à résumer pouvant avoir un caractère

littéraire (procédés rhétoriques, système énonciatif marqué : marques de jugement, ton satirique, polémique), le travail de résumé, qui vise uniquement à “rendre compte du sens”, doit être dépouillé de ces procédés : le système d'énonciation sera neutralisé et les traits de style gommés au profit de la fidélité au contenu du texte. » (83).

3. Textes à lire/Textes à faire

- 13 Cette image des pratiques anciennes, qui transparaît dans le discours scolaire, nous invite à y regarder de plus près. Sans doute, le tableau d'un paysage des exercices littéraires qui se fixe peu avant 1910, pour ne plus guère bouger jusqu'en 1960 – 1970, est-il fidèle, dans l'ensemble. L'institution, en 1961, d'une agrégation des lettres modernes, le tournant linguistique/structuraliste, puis les profonds bouleversements de la démographie scolaire et universitaire, et la mise en cause des formes d'enseignement consécutive aux événements de mai 1968, entraînent alors, comme on sait, une succession de réformes¹¹. Mais au terme de ces changements, sur le front des exercices, la rénovation de l'enseignement du français paraît conduire à un retour à des pratiques proches de celles qui avaient cours au XIX^e siècle. Annonceur de ce retour, dans les années 1970, l'exercice à trous (avec toutes ses variantes), remis à l'honneur en grammaire, dans les petites classes, sous l'égide ou avec la caution de la linguistique distributionnelle, s'apparente assez aux *cacologies* et aux *cacographies* de l'école primaire et des petites classes du collège entre 1800 et 1850 ou, de façon plus générale, à tous les exercices en vigueur dans les classes d'humanités qui visaient à compléter, rectifier ou amplifier des « matières », telles que *les vers*, *le discours* ou *les narrations*. Aller de l'énoncé fautif à l'énoncé correct, comme dans *les cacographies* et *les cacologies*; aller d'un texte à son résumé raisonné, comme dans *l'analyse littéraire*; aller de la phrase latine ou grecque aux phrases agrammaticales des interlinéaires, véritables caco-langes, intermédiaires nécessaires si l'on voulait « faire la construction », c'est-à-dire reconstruire le latin selon la syntaxe française, avant d'en passer au français, dans *l'explication des auteurs*; transformer (par « retournement » et en appliquant les règles prosodiques) la prose de l'argument en poésie, comme dans *les vers latins*; mobiliser les savoirs de l'histoire et de la géographie pour enrichir la matière d'une *narration* ou d'un *discours* : toutes ces opérations sont semblables en ce qu'elles soumettent des textes à la manipulation.
- 14 Plus qu'à l'école primaire ou au collège, c'est dans les classes du lycée que ce retour est le plus marqué, bien qu'il s'opère plus tardivement. L'appel aux théories de l'énonciation (après 1980) et de l'argumentation (après 1990), est contemporain de l'inscription au baccalauréat général du *résumé-discussion*¹², qui réactive lui aussi un procédé scolaire du siècle dernier (*l'analyse littéraire*). Le « travail d'écriture » qui suit *l'étude d'un texte argumentatif*¹³ s'inscrit dans le même paradigme : il s'agit à nouveau de transformer ou de prolonger des énoncés. Ainsi, à côté de *l'explication de textes*, de *la lecture méthodique*, de *la dissertation littéraire*, du *commentaire littéraire*, clairement demeurés du côté d'un modèle herméneutique¹⁴, l'exercice argumentatif doit conduire l'élève à inscrire l'expression de sa pensée propre dans les interstices d'un texte, en mobilisant les lieux communs du débat public.
- 15 Cette entreprise de restauration suppose la réintroduction dans le corpus des textes d'« opinion » à valeur discursive, de nature politique, historique ou oratoire, qui en ont été exclus il y a cent ans – c'est-à-dire justement des textes que nous nommons

argumentatifs. Elle vise aussi à déplacer les clivages entre territoires disciplinaires, en préparant à la dissertation philosophique¹⁵, dont les techniques avaient peu à peu, au siècle dernier, recueilli une partie de l'héritage de la rhétorique scolaire en voie de déliquescence, – revenant ainsi sur le partage : maîtrise des idées (du côté de la dissertation philosophique) ; maîtrise et connaissance des formes (du côté de la composition littéraire).

- 16 Par contraste avec ces changements récents ou avec les changements incessants dans les programmes, les plans d'études ou les listes d'auteurs de la seconde moitié du XIX^e siècle, la situation des exercices dans les enseignements de la première moitié de notre siècle présente donc, dans l'ensemble, une grande stabilité. La même stabilité caractérise les liens, encore puissants alors, entre les formes de travail en vigueur dans les deux ordres (supérieur et secondaire) d'un enseignement demeuré classique au prix d'une modernisation, dont la *dissertation littéraire*, mais surtout *l'explication de textes* étaient devenues, puis restées jusqu'il y a peu, les exercices emblématiques.
- 17 Les caractéristiques de la conception herméneutique de l'exercice littéraire, qui domine durant cette période médiane (1900-1970), sont bien connus. Résumons-les. Il y a eu d'abord la substitution à la composition littéraire en vigueur dans le *discours* ou les *vers* (posture scolaire identifiée à son objet : la littérature), de la composition critique ou des exercices explicatifs du français (grammatical et littéraire) : ils se mettent en place dans les lycées à partir de 1880. Au lieu des savoir-faire de la rhétorique, consignés dans des livres de préceptes, simultanément intériorisés par l'imitation des modèles et réifiés dans la théorie littéraire dominante (le classicisme), nous avons une mobilisation de savoirs de référence empruntés à l'histoire littéraire ou à la grammaire historique, mis au service de techniques qui visent à établir une distance maximale entre l'exercice lui-même et l'auteur, l'époque, le genre ou le thème littéraires, voire l'état de langue, offerts à la réflexion de l'élève. Il y a enfin le primat de l'apprentissage et de l'usage d'un appareil métadiscursif ou métaagrammatical sur l'acquisition directe d'une compétence (en latin, en français oral ou écrit). Ou plutôt : la compétence dans la langue écrite, quelle qu'elle soit (latin, français ou grec), est réglée par la recherche d'une compétence dans la maîtrise des procédures d'analyse. L'analyse métrique et prosodique remplace ainsi les pièces de vers latins ; l'analyse grammaticale d'énoncés, jusqu'alors réservée aux petites classes, remplace dans les classes supérieures (et dans les facultés) la composition sur une question de grammaire (« générale » ou comparée). L'explication de textes orale suppose enfin l'installation définitive du français comme langue de travail de la classe. Longtemps, en effet, « expliquer » un texte avait signifié : le traduire. Difficile alors de concevoir l'explication française sur le modèle des « explications » grecque et latine, d'instituer une tradition et des techniques propres à cet exercice. Cette institution finira par s'opérer – en deux temps : la *lecture expliquante* (à voix haute), entre 1880 et 1890, puis la mise en place des procédés de l'explication de textes (lansonienne).
- 18 L'un des résultats de l'appropriation du texte par la lecture à voix haute, pratique appelée à s'incorporer à l'explication de textes, c'est son objectivation. L'équivalence qu'elle établit, dans les circonstances de l'exercice, entre lire et expliquer, tend à aligner tout type de lecture sur la mécanique scolaire de l'explication qui réifie les œuvres, les transforme précisément en « textes ». En textes, c'est-à-dire en *explicatèmes*, en unités d'explication dotées d'un sens autonome, selon le « postulat » de Lanson, d'après lequel « les textes ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits

et de nos sensibilités, à nous qui lisons »¹⁶. Cette mise à distance des textes dans l'acte de lecture, corrélative d'une patrimonialisation du corpus des textes au programme (les grands écrivains), qui s'accompagne d'une restriction de ce corpus au littéraire pur, est certes requise par le besoin d'en élargir la portée, pour faire place aux œuvres du XVI^e siècle et du Moyen Âge (besoin lui-même lié, à l'origine, aux essais d'introduction d'éléments de grammaire historique), ainsi qu'à celles du XIX^e siècle, et d'y intégrer des genres nouveaux, comme le roman. Mais elle a pour conséquence le fétichisme de l'œuvre et le formalisme de son étude.

4. La part du sacrifice

- 19 Le plus ancien système, auquel il est maintenant fait partiellement retour, fondé sur le primat de la doctrine classique, privilégiait le travail et l'explicitation des règles de composition par rapport à l'inspiration, comme ressort de l'activité littéraire. C'était parce que, indépendamment de l'école, la création littéraire était conçue comme un exercice que l'exercice pouvait être mis au cœur de l'enseignement littéraire tout entier. S'il était possible de décrire la facture des œuvres comme le résultat de la maîtrise d'un certain nombre de procédés, les mêmes qui étaient à l'origine de l'exercice scolaire littéraire, alors, c'est en réalisant l'exercice qu'on pouvait connaître intimement les œuvres qui procédaient des mêmes techniques. D'où les *Conciones*, qui offraient des modèles à reproduire. À reproduire, plus encore qu'à comprendre.
- 20 Le modèle rhétorique est placé sous l'égide de l'écriture ; le modèle herméneutique sous celui de la lecture. Tous deux procèdent sans doute d'une sacralisation des œuvres, mais en un sens différent. Le retour actuel à la rhétorique, devenu possible grâce à des exercices qui visent à manipuler, démembrer, recomposer, compléter ou prolonger les textes sacrés du patrimoine, rend au sacré sa signification première : ce qui peut faire l'objet d'un sacrifice.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTINI, P. (1987) : « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *Textuel*, n° 20, Comment expliquer. L'explication de textes, université Paris VII, Paris.

BOISSINOT, A. (1996) : *Les textes argumentatifs, nouvelle édition revue et corrigée*, Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées (Collection Didactiques), Paris/Toulouse.

CARBONELL, A., LE FUSTEC, A., PAGÈS-PINDON, J. et SIVAN, P. (1995-1996) : *Lettres. Textes, Méthodes, Histoire littéraire*, (Coll. A. Pagès, D. Rincé), 2^{de}, 1^{re}, Paris, Nathan. *Ibid.* (1996) : *Le Livre du professeur*.

CAZABAN, C., SABBAH, H. et WEIL, C. (1994) : *Littérature 1^{re}, Textes et méthode* (dir. H. Sabbah), Hatier, Paris, (2^e éd. 1996). *Ibid.* (1996) : *Le Livre du professeur*.

- COMPAGNON, A. (1986) : « Martyre et résurrection de sainte Rhétorique » in Barbara Cassin (éd.), *Le plaisir de parler* (Actes du colloque international, Cerisy-la-Salle, sept. 1984), Éditions de Minuit, Paris.
- DESAINTGHISLAIN, C., MORISSET, C., ROSENBERG, P. ; VANHAMME, D. et WALD-LASOWSKI, P. (1995) : *Français, Littérature & Méthodes, Classes des lycées*, Nathan, Paris. *Ibid* (1995) : *Cahier d'exercices*.
- GENETTE, G. (1969) : « Rhétorique et enseignement », *Figures II*, Éditions du Seuil, Paris.
- GENETTE, G. (1972) : « La rhétorique restreinte », *Figures III*, Éditions du Seuil, Paris.
- LABOURET, D. et MEUNIER, A. (1996) : *Les méthodes du français au lycée, 2^e édition conforme aux nouvelles épreuves du baccalauréat*, Bordas, Paris.
- LANSON, G. (1925) [1919] : « Quelques mots sur l'explication de textes », *Méthodes de l'histoire littéraire*, Les Belles-Lettres, Paris.
- OLBRECHTS-TYTECA, L. et PERELMAN, C. (1970) [1958] : *Traité de l'argumentation*, Éditions de l'Institut de sociologie, université libre de Bruxelles
- PETROFF, A. (1975) : « Méthodologie de la contraction de textes », *Langue française* n° 26, mai 1975, Larousse, Paris.
- VECK, B., dir. (1990) : *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire ; rhétorique, argumentation*, INRP, Paris.

NOTES

1. Cf. notamment Veck *et alii*, qui distinguent la rhétorique, savoir ancien, et l'argumentation, savoir en cours de constitution (1990 : 12), et interrogent le retour de la rhétorique dans les Instructions de 1987 et de 1988 destinées au second cycle (1990 : 46 sqq.).
2. Chapitre 18.
3. Elle relève de la rétroversion : « lorsque l'exercice d'écriture (i.e. proposé en modèle aux élèves) est un résumé, celui-ci est toujours donné, en général au quart de la longueur du texte initial, et fait selon les contraintes traditionnelles du résumé » (Sabbah *et alii*, *Livre du Professeur*, 1996 : 3).
4. Signalons cependant que certains des textes argumentatifs, tels qu'ils sont présentés dans le recueil, peuvent aussi faire l'objet d'une étude menée du point de vue de la *lecture méthodique* (un extrait de *Lorenzaccio* et un poème de Desnos).
5. Ces derniers relèvent tous, on ne s'en étonnera pas, de la « prose non-romanesque » et sont rangés dans le sous-chapitre : « la littérature d'idées au service des Lumières », qui comprend un extrait des *Mémoires* de Saint-Simon (!) – sans doute difficile à classer ailleurs.
6. Au détriment des textes de la doctrine esthétique (classique), donnés comme des clés pour la lecture des autres textes du recueil (Boileau : *Réflexions sur Longin ; Art poétique...*) et non pas comme des textes à expliquer pour eux-mêmes. Mis à part l'extrait d'une lettre de M^{me} de Sévigné, les textes de « prose non romanesque » du XVII^e siècle sont de type moral et/ou philosophique : La Rochefoucauld, Pascal (deux passages des *Pensées*), Bossuet (*Oraison funèbre* d'Henriette d'Angleterre), La Bruyère, Fénelon (*Lettre à Louis XIV*). Quant à la section « poésie », elle met en bonne place La Fontaine et l'argumentation dans la Fable.
7. Cf. les IO de 1987 pour la seconde.
8. Notamment : 6-15 ou 28.
9. G. Genette (1972).

10. Comme dit A. Compagnon (1986).
 11. Pour un aperçu synthétique de l'évolution récente des études littéraires, cf. P. Albertini (1987).
 12. « On demande au candidat d'exprimer, en se référant à son expérience personnelle et à ses lectures, un avis argumenté... » (BOEN du 7/07/1983). Pour une approche réflexive de la contraction de textes, cf. A. Petroff (1975).
 13. « Un travail, ou des travaux d'écriture visant, à partir de consignes précises, à évaluer la capacité du candidat à entrer dans le débat fixé par le ou les textes fournis, d'en peser les choix argumentatifs, de discuter, réfuter, étayer, reformuler, résumer, tout ou partie de l'argumentation ou des argumentations en présence. » (Ministère de l'Éducation nationale, BOEN du 28/07/1994)
 14. Avec des nuances, s'agissant de la dissertation littéraire. Cf. l'analyse du *Chassang et Senninger* (1957) par G. Genette (1969) et les remarques de Veck *et alii* (1990 : 46 sqq).
 15. La concurrençant en même temps.
 16. Lanson (1925) [1919] : 41-42.
-

RÉSUMÉS

On s'attache à montrer dans quelle mesure l'introduction récente au baccalauréat de l'*étude d'un texte argumentatif* et l'appel aux théories de l'énonciation ou de l'argumentation qui lui est liée correspondent à une entreprise de restauration de pratiques anciennes : les exercices fondés sur la transformation d'énoncés, dominant jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Cette étude de l'exercice néo-rhétorique est menée à travers l'analyse de quelques manuels récents qui y préparent.

From French discourse to the study of an argumentative text

The paper deals with the recent introduction of a new exercise in the French curriculum: *Study of an argumentative text*. Connected with the reference to the theories of utterance and argumentation, this introduction is considered as a process of restoration of previous exercises, in force in the XIXth century school system: exercises based on the transformation of texts. The study is performed through the analysis of some recent text books.

AUTEUR

DAN SAVATOVSKY

Maître de conférences à l'IUFM de Créteil, membre de l'UMR 7597 CNRS, il travaille dans le domaine de la sémantique logique et de l'histoire des théories du langage, plus particulièrement de l'histoire des disciplines enseignées. Il a récemment soutenu une thèse de linguistique, *L'invention du français, pour une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*.