

Exploration
Vygotskij – œuvres et études

Bruno Védrines

L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire



PETER LANG

À bien des égards, l'enseignement littéraire s'intéresse aux émotions qui s'expriment dans une œuvre, puis qui sont partagées grâce à la lecture et au commentaire. Dans la mesure où elles sont supposées relever de l'intériorité, elles seraient propres à caractériser la subjectivité d'un auteur et d'un lecteur. Pourtant, dès que l'on cherche à préciser le sens de cette dernière phrase, l'embarras devient vite manifeste : que signifie par exemple penser, se comporter, ressentir des émotions en tant que sujet ? Et dans un cadre scolaire, comment élèves et enseignants apprennent-ils et savent-ils qu'ils font une expérience de la subjectivité et plus particulièrement dans un type d'enseignement qualifié de littéraire ?

Après avoir contextualisé ces questions dans des débats d'idées, ceux de l'histoire de l'esthétique, du champ littéraire et de l'histoire de l'enseignement, l'ouvrage complète cette analyse par une étude de l'enseignement contemporain à partir d'une enquête de terrain opérée dans des classes de collège et d'ECG (Canton de Genève, Suisse). Son objectif principal consiste à réfléchir au phénomène de l'appropriation affective du texte littéraire, en se référant plus particulièrement à l'œuvre du psychologue L. S. Vygotskij.

Bruno Védrines est actuellement chargé d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignant-es de l'université de Genève. Son enseignement porte sur la didactique du français et les approches transversales de la profession enseignante. Son domaine de recherche concerne plus spécifiquement l'enseignement de la littérature.

Exploration
Vygotskij – œuvres et études

ISSN 0721-3700

L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire

Exploration

Vygotskij: oeuvres et études

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Rita Hofstetter, Gaëlle Molinari, Zoé Moody et Bernard Schneuwly .

Bruno Védrynes

L'expérience de la subjectivité
dans l'enseignement littéraire



PETER LANG

Lausanne • Berlin • Bruxelles • Chennai • New York • Oxford

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous <http://dnb.d-nb.de>.

L'étape de la préresse de cette publication a été soutenue par le Fond national suisse de la recherche scientifique.

Cet ouvrage a fait l'objet d'une expertise par les pairs.

ISSN 0721-3700

ISBN 978-2-87574-901-7

ISBN 978-2-87574-903-1 ePUB

DOI 10.3726/b21020

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-2-87574-902-4 eBook

D/2023/5678/31

© 2023 Bruno Védrines

Publié par Peter Lang Group AG, Lausanne, Suisse

info@peterlang.com <http://www.peterlang.com/>

PETER LANG



Open Access: This work is licensed under a Creative Commons Attribution CC-BY 4.0 license. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Remerciements

Cet ouvrage a bénéficié de la lecture exigeante de Bertrand Daunay, Alain Muller, Valérie Opériol, Viviane Rouiller et Yann Vuillet. Je leur exprime ici ma reconnaissance et j'ajoute une gratitude particulière à l'égard de Bernard Schneuwly, dont la présence intellectuelle dans ce livre va bien au-delà des références explicites.

Sommaire

Préface	9
Problème et méthode	15

Partie I Éléments pour une théorie de l'assujettissement. La construction des formes de la subjectivité

Chapitre 1 L'avènement du sujet	27
Chapitre 2 La réputation littéraire	61
Chapitre 3 Le sujet dans une perspective didactique	135

Partie II Etude empirique des formes d'assujettissement dans l'enseignement littéraire. Les instruments de l'assujettissement et les tâches du sujet

Chapitre 4 Explicitation de la démarche. Recueil des données	207
Chapitre 5 Les conditions du travail scolaire. Les effets de la discipline sur le rapport aux textes littéraires	229
Chapitre 6 Les effets des concepts littéraires	247

Chapitre 7 L'attention portée au référent	277
Chapitre 8 Des émotions intelligentes	299
Annexes	331
Références bibliographiques	337
Index des noms	365
Index des concepts	371
Table des matières	375

Préface

Dans son étude, Bruno Védrynes se propose de contribuer à comprendre ce qu'« enseigner la littérature » veut dire. Il est très loin des approches qui déplorent une supposée dégradation actuelle de cet enseignement, en général sans la moindre preuve et sans enquête systématique ; loin également de celles qui savent ce que cet enseignement devrait être en inventant des possibles qui contredisent ce qui s'y passe ou tentent d'appliquer des concepts abstraits. Il s'inscrit au contraire dans une lignée de recherche qui, de longue date et patiemment, reconstruit l'histoire de cet enseignement lequel est l'œuvre avant tout des enseignants qui sans cesse le remodèlent et qu'on ne peut comprendre que comme sédimentation de pratiques élaborées à travers le temps. Cette approche observe également ce qui se passe dans les classes au jour le jour, dans les interactions riches et productives entre enseignants et élèves dans leur travail sur des textes littéraires, « réputés littéraires » ajouterait prudemment l'auteur pour éviter toute naturalisation du littéraire. Toutefois, tout en s'inscrivant dans cette lignée, il innove. Méthodologiquement d'abord, par deux démarches. Premièrement, tel le chimiste, il fait entrer dans le milieu qu'il observe, à savoir l'enseignement littéraire au secondaire II, un réactif pour observer les effets de cette introduction. Son réactif est constitué de deux textes, en marge de la réputation dominante en littérature : des témoignages contrastés de la Première Guerre mondiale. L'un fonctionne selon des codes langagiers qui visent la reconnaissance de sa « littéarité » et par là même, comme le montre Védrynes, s'appuyant sur des analyses approfondies, risquent de trahir leur fonction de témoigner. L'autre fait partie d'un ensemble de textes, construits selon des formes nouvelles loin des codes habituels de la littérature dominante, formes que nécessite la fonction de témoignage des horreurs inédites de cette guerre. Le choix des textes pose ainsi concrètement, par leur rapport à la littérature établie, la question de la réputation littéraire que théorise longuement l'auteur et qui marque profondément les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des enseignants et élèves. Deuxièmement, intéressé

par la distinction qu'opère l'école entre élèves, il observe l'enseignement de ces deux textes dans deux milieux contrastés : une filière préparant les élèves aux études universitaires, une autre pouvant être désignée de préprofessionnelle. Ce double montage méthodologique astucieux permet à l'auteur d'observer des séquences d'enseignement d'une immense richesse qui montrent combien l'enseignement littéraire implique et potentiellement transforme les élèves et leur rapport aux textes. Les puissantes analyses que le lecteur découvrira en deuxième partie de l'ouvrage montrent en effet les élèves dans leur intense travail d'appropriation des textes grâce au guidage et aux régulations des enseignants. Et c'est exactement ce qui intéresse avant tout Védrines : l'analyse de l'expérience de la subjectivité dans l'enseignement de la littérature.

L'appareil théorique à disposition pour une telle entreprise est essentiel afin d'éviter de tomber dans les pièges multiples que tend la notion même de subjectivité. Et ici encore l'auteur innove par un choix audacieux :

Je défendrai la thèse qu'une théorie de l'assujettissement intégrant la psychologie de Vygotskij est plus euristique que d'autres pour expliquer la subjectivité dans une configuration scolaire, situation dans laquelle sont expérimentées des possibilités et des impossibilités d'être un sujet, des possibilités et des impossibilités d'action, et ceci, éventuellement, d'une manière plus consciente et libre.

Pari impossible à première vue tant semblent éloignées la théorie de l'assujettissement plongeant ses racines dans l'approche althussérienne des appareils idéologiques d'état et celle du développement de la personnalité au cœur de l'approche vygotskienne. Et pourtant, pari réussi !

Pour le gagner, Védrines procède d'abord à une réinterprétation de la théorie de l'assujettissement. Il insiste sur le fait que le sujet est le résultat d'un assujettissement dans lequel l'idéologie joue un rôle fondateur. Mais l'individu n'est pas la cire molle d'une idéologie ; il est acteur dans cette idéologie ; la « comprendre comme une production culturelle et historique évite de la réduire inéluctablement à une aliénation ». L'individu devient sujet en agissant à l'intérieur des institutions dans lesquelles fonctionne l'idéologie, en étant assujetti et s'assujettissant à l'idéologie ainsi comprise. L'un des lieux de cette construction dans le long cours comme sujet se trouve dans les systèmes didactiques. Cette manière de concevoir signifie que, loin de pouvoir présupposer un sujet qui entrerait en quelque sorte dans le système didactique comme le font implicitement

la théorie du sujet lecteur et les nombreuses approches qui naturalisent la subjectivité, la théorie de l'assujettissement lui permet de montrer combien ce sujet advient précisément dans le contexte dans lequel il est amené à agir.

Ayant ainsi posé un cadre général quasi anthropologique du rapport entre idéologie comme condition de l'avènement du sujet, il s'agit de forger des outils pour décrire plus concrètement, j'allais dire psychologiquement, cette construction. C'est la théorie de Vygotskij qui les lui fournit et qui, sous-tendant l'ensemble de l'ouvrage, concrétise le processus d'assujettissement dans l'enseignement de la littérature. La parfaite maîtrise de cette théorie permet à Védrines de mobiliser une large palette de concepts qui donnent à l'ouvrage une grande cohérence. On peut distinguer quatre domaines principaux pour lesquels il se réfère à cet auteur.

La première concrétisation de la théorie de l'assujettissement par la conception vygotkienne concerne la médiation sémiotique, à savoir l'appropriation d'œuvres humaines matérialisées grâce à des systèmes de signes. Pour Vygotskij, les capacités humaines sont profondément sociales, construites par intériorisation des pratiques présentes dans les cultures humaines. Plus concrètement, ces capacités existent d'abord dans des interactions réelles entre personnes avant de passer du dehors à l'intérieur, transformant par ce passage les processus psychiques eux-mêmes, les réorganisant fondamentalement. Les interactions dans l'enseignement ouvrent de telles possibilités de transformation en mettant en présence des élèves, tout en les explicitant, des objets complexes et les modes de les connaître et manipuler – des notions physiques, des connaissances grammaticales ou, comme ici la lecture, l'explication et la compréhension de textes littéraires. Elles rendent possible leur appropriation qui permet et présuppose une transformation des modes de pensée, parler et faire des élèves. Le moyen principal de cette médiation est bien sûr le langage. Cette conception de la médiation comme intériorisation traverse tout le texte de Védrines.

Elle s'articule avec une deuxième dimension de la théorie vygotkienne. Le développement de la personne, du sujet, n'est pas un processus naturel, mais artificiel : « Une activité ne peut donc pas *réveiller*, animer cette personnalité qui serait là à l'état embryonnaire, chrysalide avant le papillon » écrit joliment Védrines, s'opposant ainsi, à la suite de Vygotskij, à la conception rousseauiste de l'enfant idéalisé. Le développement suit l'enseignement qui crée ce que Vygotskij appelle une « zone de développement prochain », ouvrant de nouveaux possibles. Cette zone est l'effet

de l'enseignement – et de l'éducation en général – qui crée la tension entre le présent et l'avenir, entre ce que les élèves savent déjà faire et ce qu'ils devront savoir faire et vers quoi ils s'orientent, en prenant comme point de référence ce que Vygotski appelle les formes idéales vers lesquelles tend le développement. Celles-ci ne peuvent provenir que de l'environnement culturel et sa médiation par d'autres, notamment à travers l'enseignement.

Ainsi armé d'outils théoriques généraux qui concrétisent la dimension psychologique de l'assujettissement, Védrières introduit dans son raisonnement ce qui pour Vygotskij constitue l'un des moyens sémiotiques les plus puissants de transformation du fonctionnement psychique, notamment durant l'adolescence : la pensée par concepts, à savoir une forme de pensée qui inclut un objet de connaissances dans un système complexe de connexions et relations. Il est le résultat d'un long processus de construction et de développement. Plus particulièrement, Vygotskij distingue des concepts quotidiens, spontanés d'une part, systématiques, scientifiques de l'autre et qui se trouvent dans un rapport de réorganisation mutuelle : les premiers, issus des pratiques quotidiennes, constituent une manière d'organiser le monde en fonction des expériences vécues, selon une logique de la vie ; ils sont « gorgés de sens », dit-il ; les deuxièmes sont le résultat d'une construction systématique, en lien avec d'autres concepts, dans un système de jugements qui se stabilisent mutuellement. L'appropriation de concepts systématiques transforme les concepts spontanés, les rend plus conscients et volontaires, tout comme inversement les premiers enrichissent les deuxièmes par la richesse de leurs contenus. Se basant sur cette conception, Védrières montre concrètement comment cette dialectique fonctionne dans l'analyse des situations d'enseignement qui visent précisément à donner accès aux élèves à des outils conceptuels qui transforment leur rapport aux textes, les rendant plus conscients. Citons ce petit exemple : « J'ai remarqué qu'à la fin / ça se voit que ce n'est pas une histoire / ce n'est pas comme une histoire normale / ça se termine d'un coup / il est mort » explique un élève pour analyser le témoignage qui s'éloigne du canon littéraire dominant. Il utilise déjà des premières bribes de concepts, distinguant entre différentes formes d'histoires, fictionnelles et témoignage, mais ne disposant pas encore de la formulation nécessaire pour la stabilisation et utilisation systématique du concept. Védrières illustre de semblables réflexions des élèves pour les concepts de style, de narrateur, de référence, de genre, de méthodologie d'analyse.

Ce rapport dialectique entre concepts quotidiens et systématiques, « scientifiques », nous venons de l'entr'apercevoir dans le petit exemple, transforme le rapport à l'art, et plus particulièrement à des textes réputés littéraires, autre question au cœur de l'œuvre de Vygotskij. Comme il le montre dans sa *Psychologie de l'art*, l'art ne sert pas à reproduire chez le lecteur, auditeur, spectateur un sentiment par un rapport direct, spontané avec l'œuvre, en quelque sorte par contagion comme le pense Tolstoï par exemple. Il permet au contraire de transcender ces sentiments, de les éclairer, de les transformer par un acte de création, d'imagination que suppose cette transformation, imagination, comme le montre Vygotskij, qui implique à son tour des concepts qui la médiatisent, qui la rendent possible : c'est ce qui permet des « émotions intelligentes » (dont on trouve d'ailleurs, selon Védrines, d'analogues conceptions chez Brecht et Gramsci). L'école, par son travail en collectif – Vygotskij en est convaincu ; et Védrines le montre concrètement –, peut contribuer, par la conscientisation du rapport aux textes dans l'enseignement de la littérature par exemple, à expérimenter des émotions par la double médiation du texte d'une part, de l'enseignement et du débat en classe de l'autre. Elle met ainsi en œuvre la « technique sociale des sentiments » que constitue, selon Vygotskij, l'art.

Illustrant empiriquement le potentiel de la théorie de Vygotski et combien l'école peut contribuer à permettre à l'art de rendre les émotions intelligentes, Védrines montre les potentialités de l'enseignement littéraire. Il s'agit de fait d'un plaidoyer salutaire, bien plus utile que les lamentations habituelles à propos de sa supposée dégradation. Ce qui ne l'empêche nullement de montrer aussi avec précision les limites de cet enseignement : sa tendance autotélique et surtout sa contribution à la distinction sociale à travers des différences d'assujettissement en fonction de filières qu'il met aussi en évidence par son astucieux montage méthodologique. Mais c'est en montrant concrètement, dans le détail, les mécanismes concrets de ces dérives qu'on arrivera le mieux à les combattre : de ce point de vue aussi le livre de Bruno Védrines nous donne des outils pour progresser, pour se battre afin de maintenir un enseignement littéraire puissant et de le rendre plus démocratique.

Bernard Schneuwly

Problème et méthode

-1-

Ce livre s'intéresse à un type particulier d'expérience qualifiée ordinairement de subjective. À bien des égards énigmatique, cette expérience contribue cependant à la croyance qu'il est possible de penser, de se comporter, de ressentir des émotions en tant que sujet, d'être capable d'en tirer une connaissance, éventuellement de la partager. Une grande partie du propos qui suit ne l'aborde toutefois que dans le contexte précis d'un enseignement donné dans une classe. Il serait donc plus approprié de parler d'une expérience propre au sujet didactique, mais le mystère n'en demeure pas moins entier. Que peuvent en effet précisément désigner des termes comme subjectif, subjectivité, sujet, lorsqu'ils prétendent rendre compte de phénomènes observables dans un système didactique ? Comment élèves et enseignants apprennent-ils et savent-ils qu'ils font une expérience de la subjectivité et plus particulièrement dans un type d'enseignement qualifié de littéraire ? Avant de considérer si ces questions ont un sens, j'aimerais rapidement indiquer quelques principes de méthode qui m'ont guidé.

Au début du chapitre 2 de *La philosophie des formes symboliques*, E. Cassirer explique que si l'on prend comme point de départ non pas le monde comme donné à priori, mais la culture et, en l'occurrence, les systèmes didactiques en sont des expressions parmi les plus riches, la perspective d'analyse change radicalement dans la mesure où le concept de culture est intrinsèquement lié aux formes et aux orientations de l'activité productrice de la pensée. Pour lui, l'utilisation d'une catégorie ne se justifie donc que si elle ne se pose pas comme préalable, si elle n'est pas considérée comme un donné stable qui anticipe sur le principe caractéristique d'une forme (1923/1972, p. 127). Pour décrire et comprendre précisément celle-ci, il est nécessaire de prendre en considération les lois qui génèrent ses propres productions, en d'autres termes, ses actions spécifiques de

*forme formante*¹. Une conséquence essentielle en résulte pour les systèmes didactiques : ce n'est que par l'analyse de l'action productive et à partir de la prise en compte du processus, en s'y tenant rigoureusement, que certaines catégories s'avèrent pertinentes. Logiquement, Cassirer qualifie, au contraire, d'extrapolation dogmatique l'usage d'une catégorie qui précède l'étude, et on peut considérer comme telle, dans les recherches didactiques, toute supposition de l'existence d'un sujet avant l'analyse. C'est le cas, quand une définition substantialiste, dont la vocation est de rester valable hors du système de réalité dans laquelle elle se produit et se manifeste, prétend rendre compte d'une permanence caractérisant toutes les formes de subjectivité. La description du processus est alors occultée, ce qui revient à penser que la forme n'apporte pas le principe de cette forme-là précise, en situation, mais ne fait que mettre en œuvre quelque chose de préalablement existant. C'est une enveloppe pour un contenu. Ce caractère *a priori* engage des présupposés qui encombrant et compliquent la compréhension du problème de la subjectivité. Partant d'une substance supposée, le reflet en est recherché dans les pratiques d'enseignement, et on ne traite ainsi au mieux que du reflet, et non pas de la médiation centrale par la forme, c'est-à-dire en l'occurrence par le système didactique et son processus². Ce n'est pourtant que cette médiation qui peut donner des indices fiables sur la manifestation éventuelle d'une activité psychique, qui, à certaines conditions bien précises, peut être qualifiée de subjective. L'activité contribue certes à une connaissance

¹ L'expression *forme formante* se trouve chez Sève (1984). L'importance de considérer la forme comme un processus (1984, p. 224) est un aspect central de la pensée de Vygotskij, en particulier dans *La psychologie de l'art* (1925/2005). Cependant, malgré certaines similitudes, une différence fondamentale entre Cassirer et Vygotskij tient à leur compréhension divergente du concept de conscience. À ce débat, participent également des auteurs contemporains comme Medvedev et Vološinov, dont les travaux sont d'une importance majeure pour la compréhension des phénomènes esthétiques. Leur opposition principale repose sur le fait que les formes symboliques, telles que les conçoit Cassirer, dépendent de l'activité créatrice de la conscience et ne tiennent pas assez compte des processus sociaux. Pour eux, les logiques internes des formes et donc de formation restent partiellement inexplicables, si elles ne sont pas intégrées à ce qu'ils présentent comme une science des idéologies (cf. Medvedev, 1928/2008, chapitre 1 ; Vološinov, 1929/2010 ; Tylkowski, 2012, p. 147 ; Bota, 2018, pp. 113–114).

² La question de la médiation est centrale dans la pensée de Vygotskij ; pour une théorie de la réfraction opposée à celle de reflet, voir Vološinov (1929/2010), et pour un commentaire, Bondarenko (2008). Vuillet (2017, 2018) apporte des vues très éclairantes sur cette question à partir d'une réflexion plus spécifiquement didactique.

de l'environnement dans lequel elle se produit, mais dans le même temps elle exerce aussi sur les individus une action par la forme même qu'elle prend, c'est donc dire que contenu et *façon* d'expérimenter sont constitutivement unis. Le fait d'extraire la subjectivité des rapports dialectiques intrinsèques à l'activité d'enseignement et de la réalité dans laquelle elle a été produite, qui l'a produite, lui donne sa pleine puissance d'action idéologique, puisqu'elle passe alors pour une évidence, et parfois même pour une donnée de nature.

Cependant, même si les formes symboliques sont, dans une certaine mesure, autonomes, elles n'en exercent pas moins des actions réciproques les unes sur les autres. Nous verrons par exemple qu'une forme de subjectivité produite par le champ littéraire peut être défendue comme étant la subjectivité par excellence. Cette norme, dont la tendance est de devenir prédominante et de prétendre à l'universalité³, s'oppose dans une certaine mesure à celle produite par l'école. Les choses se compliquent toutefois quand, pour sélectionner les élèves en fonction des filières, la forme école⁴ s'appuie sur leur plus ou moins grande réussite dans leur façon de s'approprier la subjectivité définie par le champ littéraire. Cela signifie donc, sur le plan de la méthode, qu'il faut d'abord comprendre la production de la subjectivité à l'intérieur des formes avant de les comparer, car elles peuvent se conforter sur certains aspects, entrer en conflit sur d'autres et chercher à se substituer les unes aux autres. Le fait de les rapprocher et de les confronter permet précisément de faire perdre de l'évidence à leurs idéologies respectives.

L'une des grandes difficultés consiste donc à ne pas dire davantage que ce que le système didactique observé permet de dire. Le risque en effet, surtout quand la réflexion théorique a des visées applicationnistes, est d'exiger du système didactique un fonctionnement impossible, dans la mesure où on ne tient pas compte de ce qui en fait la spécificité, la fonction, la raison d'être, la logique, l'histoire, bref tout ce qui entre dans la forme particulière de ce contrat social qui lie dans une institution des élèves et des enseignants. Cela ne signifie évidemment pas que

³ Pour un commentaire sur le concept de forme symbolique chez Cassirer, voir Las-sègue (2016).

⁴ Pour les raisons du choix de ce concept plutôt que de celui de forme scolaire, voir Schneuwly et Hofstetter (2017), Hofstetter et Schneuwly (2018). Pour une discussion et une présentation du débat autour de ces concepts, voir Bulea Bronckart, et al. (2019).

la didactique ne puisse pas travailler avec les apports variés de la culture théorique dont témoigne l'histoire des idées⁵, ce serait absurde – et parfaitement contradictoire avec ce que je fais dès les premiers mots de cette introduction – mais cela invite à plaider que la pertinence d'une théorie didactique s'évalue à partir du système didactique avec ses objectifs praxéologiques propres. Et c'est pourquoi je défendrai la thèse qu'une théorie de l'assujettissement intégrant la psychologie de Vygotskij est plus euristique que d'autres pour expliquer la subjectivité dans une configuration scolaire, situation dans laquelle sont expérimentées des possibilités et des impossibilités d'être un sujet, des possibilités et des impossibilités d'action, et ceci, éventuellement, d'une manière plus consciente et libre⁶.

-2-

Pour compléter ces principes méthodologiques, il est important de rappeler avec Bronckart et Schneuwly (1991 p. 90)⁷ que le système constitué des trois pôles (« places » chez Chevallard, 1991, p. 14), enseignant-élève-savoir, constitue la condition nécessaire de la didactique. Or, prendre en considération le statut et les actions réciproques, qui peuvent s'instaurer entre ces trois pôles, permet d'aborder de manière spécifique la question de la subjectivité.

Dans la démarche qui va suivre, l'élève sera donc avant tout considéré comme celui qui, dans son rapport à un savoir, aux adultes qui enseignent, mais de manière tout aussi fondamentale aux autres élèves de la classe, apprend à faire l'expérience de la subjectivité. Le problème se pose alors d'envisager l'activité de l'élève et de l'enseignant dans une forme sociale à la fois individuelle et collective. De ce point de vue, la contribution de Vygotskij s'avère particulièrement féconde par les outils qu'elle fournit pour observer une collectivité dont le travail agit dialectiquement sur

⁵ Cf. Bronckart (2016, en particulier l'introduction et le chapitre 6).

⁶ Il s'agit d'un thème essentiel chez Vygotskij, voir sur ce point le chapitre VIII intitulé *Maîtrise de son propre comportement* dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1931/2014). Sur la méthode instrumentale en psychologie, cf. Vygotskij (1930 /1985, p. 39) et pour un commentaire, Schneuwly (2008).

⁷ Ils ne sont pas les seuls bien sûr, mais l'intérêt de leurs travaux pour la suite de mon propos tient, en particulier, à ce qu'ils aient systématiquement associé leur réflexion didactique aux recherches de Vygotskij (cf. Bronckart, 2016).

chaque participant, ce qui entraîne à la fois sa transformation, celle de la collectivité, mais aussi celle du savoir et celle du travail lui-même. Dans un système didactique, espace de stabilités et de ruptures, la subjectivité dépend donc des interactions entre les participants et plus précisément de leurs transactions, car les échanges s'effectuent en fonction d'un objet de savoir, de pouvoir, un bien symbolique comme un diplôme, de la bienveillance, de la reconnaissance, une place dans la division du travail, etc.⁸. Les observations de leçons révèlent à quel point l'action d'enseigner relève d'une négociation permanente en équilibre précaire entre assentiment, participation, engagement, soumission, résistance, indocilité, obstruction. Si la façon d'être un sujet, et la forme que prend la subjectivité dépendent fondamentalement de cet espace collectif momentané et, au moment de l'observation, de sa régulation par les composantes de la forme école, il paraît difficile de parler d'intersubjectivité, sans évoquer le rapport par la médiation du monde social, ce qui change tout. Par l'activité qui s'inscrit dans et pour la culture, l'élève devient élève et l'enseignant enseignant, mais, comme l'écrit Sève, il n'est pas suffisant de dire que la spécificité de l'activité humaine est d'être médiatisée, il faut ajouter qu'elle l'est doublement, par l'outil et par le rapport social (2014, p. 286). Quand on observe l'enseignement sous cet angle, on ne peut être que frappé par l'extraordinaire richesse et sophistication de la double médiation propre à la forme école, elle-même forme d'une culture, qui accueille l'enfant dès son plus jeune âge et l'accompagne tout au long de sa scolarité. C'est la raison pour laquelle une théorie de l'assujettissement modifie significativement la compréhension de la subjectivité qui se manifeste dans les activités spécifiques d'une discipline scolaire comme l'enseignement littéraire⁹.

⁸ Ma réflexion sur ce point s'inspire de l'analyse de Vernant sur les formes d'interactions aboutissant à la construction de mondes communs. Pour lui, la connaissance n'est pas une activité purement intellectuelle, mais elle est « fondamentalement intéressée » et il est donc nécessaire de considérer ces interactions comme « étroitement tributaires de transactions qui, seules, leur assignent *sens* et *finalité* » (2009, p. 227).

⁹ Mais ce n'est pas uniquement le cas pour cette discipline, et je ne suis pas le premier à l'écrire. On trouve déjà une réflexion sur l'assujettissement chez Chevallard (1991, 1994), Schubauer Leoni (1997), et sans prétendre à une quelconque exhaustivité chez Reuter (1990, 2010b), Veillard et Coppé (2009), Sensevy (2011), Mario et Mercier (2015), Daunay (2016), Schneuwly et Ronveaux (2018), Delcambre (2019), etc. Je ferai une mention particulière pour la thèse d'Araya-Chacòn (2008), très intéressante à bien des égards. Elle montre, en particulier, comment l'assujettissement

L'enseignant, quant à lui, est envisagé comme un sujet didactique dont la tâche principale est de former d'autres sujets didactiques. Certes, il transmet des connaissances, mais il faut aussi retenir que, dans un cours, il est lui-même pris dans le processus de l'activité, transformé par elle et donc conduit à reconsidérer son positionnement en fonction du contexte didactique. Il est donc lui-même assujéti par la pratique de l'enseignement et par la situation de communication dans laquelle elle prend place, mais aussi par les actions des autres sujets didactiques.

Enfin, le contenu d'enseignement dont il sera question dans cet ouvrage, est avant tout analysé par l'intermédiaire d'un exercice courant dans l'enseignement littéraire : l'explication de texte. Cet exercice relève à la fois d'un acte public, accompli selon des règles précises d'énonciation et, en même temps, il requiert des marques de subjectivité, un investissement sensible, l'expression d'un rapport *personnel* au texte. Dans le cadre spécifique des observations en classe présentées et analysées dans la partie II, cet exercice familier se pratique cependant sur un corpus de textes qui, lui, est inhabituel : il s'agit de deux extraits de témoignages sur la guerre, en l'occurrence celle de 1914–1918. Voici brièvement les raisons de ce choix : m'intéressant à la question des relations de l'histoire et de la littérature, j'ai procédé au tout début de ma recherche à un inventaire des textes étudiés dans les cours de français, en sélectionnant particulièrement ceux qui évoquent les violences politiques : les guerres, les exterminations, les grands bouleversements (la Révolution, la Commune, etc.). Or, ce relevé m'a conduit au constat étonnant que ce passé est presque uniquement abordé par l'intermédiaire d'œuvres de fiction, et avant tout des œuvres romanesques. À l'inverse, le genre factuel des témoignages est absent, tous degrés et filières confondus, aussi bien dans le canton de Genève qu'en France, à l'exception notable de rares auteurs comme H. Barbusse et P. Levi par exemple. Une question didactique se posait donc, et se pose encore, que l'on peut formuler dans les termes de Chevallard (1991, p. 39) : pourquoi un tel contenu de savoir n'est-il pas désigné comme savoir à enseigner ? Pourquoi ces textes ne sont-ils pas soumis à ce travail qui les transforme en objet d'enseignement ? S'intéresser aux modalités d'une transposition didactique aussi systématique invite donc d'une manière générale à confronter les corpus de textes étudiés à ceux qui sont exclus. Tous les faits du passé ne sont effectivement

influe sur la mémoire didactique, et comment le système organise cette mémoire par diverses formes d'assujétissements.

pas rappelés : l'histoire non seulement opère des choix, mais elle n'est pas la seule à décréter l'existence historique, l'enseignement littéraire y contribue aussi à sa manière. Un autre motif justifie le choix des textes de témoignage : l'efficacité de leur fonction sociale est liée à leur statut générique qui dépend en effet dans une large mesure de la capacité à attester de manière à la fois éthique et esthétique de faits historiques ; cette double caractéristique exerce une action décisive sur leur écriture et leur réception. En ce qui concerne ce dernier aspect, l'analyse de leur diffusion et des réactions suscitées permet d'entrevoir les idéologies *historiques* et *littéraires* qui ont guidé cette réception, aussi bien d'ailleurs celles du passé, que celles qui se manifestent encore aujourd'hui dans la vie la plus quotidienne de classes de français.

Mon attention s'est portée par conséquent sur la construction du savoir enseigné et sur les critères qui contribuent à catégoriser un texte comme relevant du *littéraire*, ce qui revient à lui attribuer un type particulier de réputation. Parler de *réputation* présuppose qu'elle se gagne et donc qu'il soit toujours possible de la perdre, ce qui souligne son caractère à la fois instable et potentiellement conflictuel¹⁰. La qualification de *littéraire* est donc considérée comme une *valeur*, ce qui permet en particulier de prendre en compte le caractère historique et le rôle des institutions dans l'élaboration, la diffusion et le monopole de cette réputation littéraire qui, en l'occurrence, a été refusée aux textes de témoignage, et en comprendre les raisons constitue un axe important de cet ouvrage.

-3-

Les emprunts fréquents à l'œuvre de L. S. Vygotskij s'expliquent par la nécessité d'un outillage conceptuel capable d'analyser le phénomène de l'appropriation affective du texte réputé littéraire. Dans la mesure où il soutient que les fonctions psychiques supérieures¹¹ ont une origine sociale, sa pensée n'élude pas les problèmes complexes posés par une définition de la personnalité et de la singularité biographique, mais

¹⁰ Voir Vuillet et Gabathuler (2017) ; Védrines et Gabathuler (2018) ; Vuillet (2018).

¹¹ Volonté, attention consciente, mémoire logique, formation de concepts, pensée verbale, imagination... Par opposition à *inférieures* qui relèvent de la biologie de l'organisme et ne dépendent donc pas de lois historiques dans leur développement. Comme l'écrit Vygotskij : « [Les] liaisons naturelles ne contiennent ni la nécessité de travailler ni l'activité même de travail » (1929/2004, p. 241).

cherche au contraire à rendre compte de la dialectique entre l'histoire sociale et l'histoire biographique. Si les formes d'assujettissement s'inscrivent bien sûr dans une conjoncture historique avec ses déterminants sociaux, Vygotskij insiste toutefois sur l'importance de la diversité des processus de médiation proposés par les cultures pour répondre aux multiples besoins des situations de vie. C'est pourquoi les individus ne peuvent être, à moins de confondre causalité et finalisme, les supports passifs de rapports mécaniques avec les structures. Et, c'est dans le cadre d'un tel processus, qu'à son échelle, le système didactique spécifique de l'enseignement littéraire contribue à la formation de la subjectivité, à la connaissance de *qui* on est, de *qui* on aimerait être, de *qui* on ne peut pas être dans une quête et une stabilité sans cesse remises en question. Par ailleurs, ses recherches ont également permis à Vygotskij des avancées significatives pour la compréhension du lien entre la vie affective et l'activité de l'imagination, ce qui le conduira, en particulier, à énoncer ce principe essentiel :

Indépendamment du fait que la cause soit réelle ou non, l'émotion qui y est associée l'est toujours. Si je pleure sur le sort d'un héros fictif d'un roman, si j'ai peur en voyant en rêve une créature effrayante ou finalement si je m'attendris durant une hallucination en parlant avec mon frère mort depuis longtemps, dans tous ces cas, les causes de mes émotions ne sont pas matérielles bien sûr, mais indépendamment de cela, ma peur, ma peine, ma tristesse restent des expériences réelles. (1926–1933/2022, p. 176)

L'imagination contribue à cette réalité-là, émotionnelle, en particulier sous sa forme idéologique qui, en ce sens, peut être fausse, trompeuse, mais pourtant réelle. Une grande partie des difficultés, des ambiguïtés, des malentendus autour du concept de sujet me semble provenir de l'absence de prise en compte de la distinction opérée par Vygotskij. En effet, les études historiques les plus rigoureuses, les déconstructions les plus critiques n'empêchent pas idéologiquement un individu de se comporter selon les normes requises pour être reconnu en tant que sujet, interpellé pour reprendre le vocabulaire d'Althusser (2011) en tant que sujet, d'agir en tant que tel, d'éprouver l'intime conviction d'être possesseur d'une subjectivité, et donc fondamentalement d'expérimenter des formes de subjectivité. Or, il existe une conflictualité potentielle inhérente à une telle expérience, quand elle est imposée par un groupe social qui vise à préserver ou installer une action symbolique et donc son pouvoir. Le problème alors n'est plus de savoir ce qu'est la subjectivité dans l'absolu, mais à quoi ça sert d'y croire. Si l'on admet que les croyances sont dirigées

par les exigences pratiques de la vie quotidienne, il reste à considérer l'enjeu et l'effet de la croyance sur la manière de vivre, et ceci en fonction de la situation que l'on occupe dans la société. En conséquence, le fait de savoir à qui profite cette croyance n'est pas un gain négligeable¹².

¹² Le présent ouvrage s'inscrit dans la continuité d'une thèse de doctorat soutenue en 2017. Compte tenu de sa longueur, des chapitres ont été supprimés, d'autres repris, réorganisés, réécrits. Au cours de ce travail, la rédaction des chapitres 1 et 3 s'est avérée indispensable pour préciser encore davantage mon propos sur la question de la subjectivité dans un contexte didactique. L'analyse des données recueillies à partir d'observations dans les classes (Partie II) a été réduite au plus significatif en fonction de cette réorientation. Intitulée *L'assujettissement littéraire* (2017), la thèse est consultable en accès libre : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>.

Partie I

**ÉLÉMENTS POUR UNE THÉORIE DE L'ASSUJETTISSEMENT.
LA CONSTRUCTION DES FORMES DE LA SUBJECTIVITÉ**

Chapitre 1

L'avènement du sujet

Élaborer une théorie de l'assujettissement didactique requiert que soit précisée la conception du sujet et de la subjectivité qu'elle induit. Par ailleurs, dans la mesure où cette question est abordée d'un point de vue sociohistorique, l'émergence du concept de sujet dépend étroitement de son usage idéologique, ce qui demande aussi une définition de l'idéologie telle qu'elle est envisagée dans ce travail. Ce sera l'objet de la première partie de ce chapitre. Enfin, il est important, pour analyser un système didactique observé avant tout dans le cadre collectif d'une classe, de traiter la question de ce qu'il est convenu d'appeler *la* personnalité. Ce sera l'intention de la seconde partie.

1. L'assujettissement

-1-

Sans s'attarder longuement sur les détails des controverses, il est intéressant malgré tout de rappeler avec J. Benoist que, depuis le XIX^e siècle, il n'est guère de notion philosophique plus décriée que celle de sujet :

La plupart des grandes pensées se sont orientées dans le sens d'une critique systématique de la subjectivité, entendue comme instance en première personne déterminée par son pouvoir d'initiative, et capable de représenter en elle-même un « commencement » – cognitif, politique, moral ou métaphysique. On a remis en question le libre accès à soi, *a fortiori* la libre détermination de soi de ce qu'il faut appeler un sujet, libertés qui semblaient le définir dans son être. (1995, p. 501)

Benoist note toutefois qu'une semblable définition du terme est récente et qu'elle relève de l'anachronisme quand on l'applique à la philosophie grecque ou même à celle de Descartes, dont l'usage du mot *sujet* ne renvoie pas au sens moderne, mais au « sens de sujet logique ou de thème d'un livre, du 'thème' » (Benoist, 1995, p. 507). Elle correspond

donc à une période moderne de la pensée occidentale pour laquelle la nouveauté réside dans un humanisme valorisant en chaque individu un accès transparent à la conscience des pensées et la capacité d'être autonome et d'agir. Mais la question se pose alors de l'origine de cette autonomie et de cette souveraineté, de cette mystérieuse substance qui les rend possibles. Ce mystère fait l'objet d'une forte critique de la part de Marx, qui démontre comment, à partir d'abstractions, la philosophie idéaliste en vient à soutenir que l'essentiel est l'essence de la représentation et non l'existence réelle, perceptible par les sens. Il donne l'exemple du *fruit* comme *substance* de la poire, la pomme, l'amande, etc. (2011, p. 162) :

[L'] entendement fini, étayé par [les] sens, fait certes la différence entre une pomme et une poire, une poire et une amande, mais [la] raison spéculative tient cette diversité sensible pour inessentielle et indifférente. Elle voit dans la pomme la même chose que dans la poire, et dans la poire la même chose que dans l'amande, savoir « le fruit ». Les fruits réels particuliers ne sont plus que des fruits apparents, dont l'essence vraie est 'la substance', 'le fruit'. (p. 163)

Le texte parle alors d'un miracle, grâce auquel le philosophe engendre à partir de l'irréel « le fruit », « de réels *êtres naturels* : la pomme, la poire, etc. ». Un raisonnement similaire est tout à fait possible pour le concept de sujet : à partir de diverses modalités d'assujettissements spécifiques à des situations didactiques, politiques, esthétiques, etc., est déduite une substance (la subjectivité), qui, par un renversement de cause à effet, se présente alors comme étant à l'origine de manifestations individuelles et d'actions censées émaner d'une volonté subjective. De manière imagée, Balibar et Laugier évoquent à ce propos un mystérieux « artiste dans les coulisses » (2004, p. 30) présupposant l'existence d'un maître d'œuvre sous-jacent au personnage public qui n'en présenterait que le paraître. Il suffirait que se révèle au grand jour la substance de ce sujet originel pour détenir un critère servant à évaluer son développement dû aux apports successifs de la culture, et juger par là dans quelle mesure ils s'harmonisent plus ou moins avec sa vraie nature, ou son authenticité la plus authentique. Mais tout ceci relève d'une solution toujours aussi obscure – sauf, bien sûr, si l'on se place dans une perspective théologique et une conception spiritualiste du sujet.

En ce qui concerne la période moderne, Foucault replace d'ailleurs ce débat dans le cadre plus général d'un conflit entre une histoire de la pensée continue, ininterrompue et à l'inverse les théories qui mettent

en valeur les crises, les discontinuités qui fragilisent « la souveraineté du sujet », l'enjeu en étant l'idéologie qui a fondé l'anthropologie et l'humanisme classiques. Et comme source de ces ruptures, il cite la pensée de Marx, de Nietzsche, la psychanalyse, la linguistique, l'ethnologie, en bref toutes les pensées qui ont « décentré le sujet par rapport aux lois de son désir, aux formes de son langage, aux règles de son action, ou aux jeux de ses discours mythique ou fabuleux [...] » (1969/2015, p. 15). À cette déstabilisation ont répondu selon lui systématiquement des efforts pour restaurer une pérennité, une unité, une régularité. Et ceci pour une raison bien précise : la continuité dans l'histoire, tout comme la continuité pour le sujet sont liées et sont déterminantes pour préserver l'argument d'une souveraineté de la conscience. Le sujet, même s'il est entraîné dans les catastrophes, les événements les plus sombres, peut toutefois grâce à sa conscience historique être assuré que l'histoire et sa vie gardent du sens. Les récits et leurs mises en intrigue y contribuent de manière essentielle. Dans ses formes laïques également, la conception de la subjectivité comme centre plus ou moins stable d'une vie humaine prend des accents téléologiques : c'est une manière en réalité d'envisager le processus à partir de sa fin pour lui donner une cohérence, une logique, une succession compréhensible. Je ferai remarquer, à propos d'un genre textuel comme la biographie, qu'il se fonde sur le constat d'un intérêt politique, historique, artistique, ethnologique, etc., donc le bilan d'un parcours de vie pour dérouler ensuite le fil de cette vie depuis son origine et justifier écriture et partage dans l'espace public. On peut encore relever d'une manière plus générale la proximité du sujet avec la notion d'auteur si importante dans l'enseignement littéraire

Elle constitue le moment fort de l'individualisation dans l'histoire des idées, des connaissances, des littératures, dans l'histoire de la philosophie aussi, et celle des sciences. Même aujourd'hui, quand on fait l'histoire d'un concept, ou d'un genre littéraire, ou d'un type de philosophie, [...] on n'en considère pas moins de telles unités comme des scissions relativement faibles, secondes, et superposées par rapport à l'unité première, solide et fondamentale, qui est celle de l'auteur et de l'œuvre. (Foucault, 1969/2015, p. 1260)

Ainsi, même si les conceptions substantialistes du sujet ont été soumises à de fortes critiques, on peut toutefois se demander si elles ne se sont pas diffusées sous diverses autres formes, quand le sujet persiste à être considéré comme le foyer à partir duquel tout s'ordonne. C'est en tout cas ce que tend également à montrer De Libera :

La naissance du sujet moderne [...] n'est véritablement lisible archéologiquement que sur le fond d'un impensé historique [...] : le geste théologique qui porte, anime, relance ou réactive à chaque moment de son histoire plurielle la question dite 'du' sujet. [...] La théologie est partout, d'un bout à l'autre de l'histoire et de la préhistoire du sujet. (2007, p. 81)

Cette théologie pourra d'ailleurs à certaines époques être complétée ou relayée par une philosophie de la Nature et ce sera le cas explicitement pour certains courants de la pensée pédagogique (il en sera à nouveau question au chapitre 3).

En somme, si l'aptitude à être un sujet est assimilable à un événement, cela signifie que, dans une configuration historique déterminée, ont émergé le constat d'un certain type de problème et en réponse l'invention d'un instrument psychologique pour guider l'action intellectuelle et physique de chaque individu. Et c'est en ce sens que peut être émise l'hypothèse que cette innovation relève d'une technique sociale, au même titre que, comme nous le verrons, Vygotskij parle, à propos de l'art, d'une technique sociale du sentiment (1925/2005, p. 347).

-2-

Les définitions du terme *sujet* peuvent se répartir en deux champs sémantiques bien distincts : le premier le conçoit comme un « Être individuel, [une] personne considérée comme le support d'une action, d'une influence [...] [un] être pensant, considéré comme le siège de la connaissance » ; quant au second, le *sujet* renvoie à l'idée péjorative de dépendance à une autorité supérieure, de soumission et de sujétion (Rey, 2001, t. 6, pp. 818 et sv.). On voit ainsi se dessiner une tension inhérente au concept entre un effort pour définir l'unité, la singularité de l'individu et une dimension politique elle-même à considérer dans une perspective historique. Althusser (2011), lorsqu'il développe sa théorie de l'assujettissement, joue d'ailleurs sur les deux sens du mot : être assujetti, c'est être à la fois un sujet doué d'une capacité d'action et un sujet en état de sujétion et il a recours au rôle de l'idéologie pour expliciter la manière dont un individu devient sujet¹³ : « vous et moi [...] pratiquons

¹³ Le jeu de mots ne fonctionne évidemment pas dans toutes les langues, mais le français en l'occurrence facilite une compréhension du phénomène. Voir, sur ce point, les entrées *sujet* et *agency* dans le *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles* (2004).

sans interruption les rituels de la reconnaissance idéologique, qui nous garantissent que nous sommes bel et bien des sujets concrets, individuels, inconfondables et naturellement irremplaçables » (p. 296). Mais il reste à expliquer comment l'idéologie agit sur l'individu en le désignant, l'instituant comme sujet et, pour aider à comprendre son propos, Althusser évoque une scène de rue « banale », celle d'un policier (mais pas forcément, précise-t-il) interpellant un passant qui, en se retournant à l'appel, devient sujet interpellé. La parenthèse importe, car dans cette scène de ce qu'il appelle son « petit théâtre théorique », l'erreur serait d'exagérer la contrainte exercée par l'interpellant et la culpabilité présumée de l'interpellé. Une part de l'intérêt de la démonstration se perdrait, puisque le grand art en la matière consiste précisément à ne pas laisser paraître le caractère asservissant de l'action idéologique. Pêcheux précise qu'une analyse à partir de l'énonciation accentue encore l'intérêt de ce « petit théâtre théorique » :

Le théâtre de la conscience (je vois, je pense, je parle, je te vois, je te parle, etc.) est observé à partir de l'envers de son décor, là d'où l'on peut saisir que l'on parle du sujet, et que l'on parle au sujet avant que le sujet ne puisse dire : « Je parle ». (1975, p. 138)

En ce cas, le sujet précisément qui est visé par l'interpellation ne la devance pas, ne préexiste pas à l'idéologie, car c'est elle qui par, cette situation, fait exister le sujet dans le moment de la situation de communication qui peut être éphémère, ponctuelle ou se répéter. En somme, un sujet n'existe que par ses attributs et la subjectivité n'est possible que par l'assujettissement qui propose ces attributs et permet l'émergence du sujet, son interpellation et sa caractérisation. Pêcheux ajoute :

Il faut comprendre [...] comment tous les individus *reçoivent comme évident* le sens de ce qu'ils entendent et disent, lisent et écrivent (de ce qu'ils *veulent* dire et de ce qu'on veut leur dire), en tant que « sujets parlants » : comprendre réellement cela est le seul moyen d'éviter de répéter, sous la forme d'une analyse théorique, l'« effet Münchhausen¹⁴ », en posant le sujet comme origine du sujet, c'est-à-dire [...] en posant le sujet du discours comme origine du sujet du discours. (1975, p. 142)

Diffuse, car omniprésente, l'idéologie « agit globalement, ce qui la rend, à tous les sens du mot, plus 'économique' » (Macherey, 2014,

¹⁴ Pêcheux explique qu'il s'agit de : « L'immortel baron qui s'élevait dans les airs en se tirant lui-même par les cheveux » (1975, p. 142).

p. 232). Mais ce n'est pas pour autant que les normes sont habitées d'un pouvoir occulte, elles n'agissent pas en effet « sur », mais « dans », elles ne sont pas identifiables par une conscience autonome, elles sont l'action même :

Elles ne s'adressent pas à l'esprit, et à la limite, elles ne s'adressent pas du tout, c'est-à-dire qu'elles ne transmettent pas des messages destinés à être déchiffrés et compris : ce n'est qu'après coup qu'elles peuvent être transcrites dans le langage des représentations (que celles-ci soient conscientes ou inconscientes). Elles n'ont pas besoin, pour être efficaces, d'être consenties, acceptées, reconnues : non seulement elles se passent de ces formes mentales, mais, si elles agissent, c'est précisément parce qu'elles font l'impasse sur elles, du moins provisoirement. (2014, p. 301)

Pour Macherey, nous vivons aujourd'hui dans une société de normalisation qui, en accentuant l'action du pouvoir par l'idéologie plutôt que par la répression, a d'autant plus besoin de normaliser. Et, sur ce point, Althusser aide à comprendre qu'il ne faut pas uniquement envisager l'idéologie comme fabrication surplombante de la normalisation du sujet, il faut encore ajouter que le sujet lui-même ne peut se penser, ressentir des émotions subjectives, les assumer, obtenir une reconnaissance sociale, que dans cette normalisation.

La vie et la viabilité dans une norme et dans un sujet dépendent donc des attentes d'une communauté, d'un groupe social. Cela invite à considérer avec réserve la mise à contribution dans des activités scolaires d'une subjectivité profonde, authentique qui tend à supposer la souveraineté du sujet dans l'expression et la maîtrise de ses émotions, une autonomie, une identité propre, à considérer l'élève comme une monade laissant penser que la classe est le lieu d'une rencontre intersubjective, intermonadique.

En réalité, dans un cours de français, ce qui est requis n'est pas tant, par exemple, une expérience spontanée de lecteur, mais une expérience de lecture qui sera jugée intéressante, car apparentée d'une façon ou d'une autre à la réputation littéraire. Or pour cela, il faut en avoir appris les marques et les indices. Il y a ici un écueil : comment un élève peut-il le savoir avant de l'avoir appris ? La difficulté en fait est d'apprendre ce qui est subjectif, ou plus exactement valablement subjectif pour l'école. Il paraît dès lors contradictoire d'espérer trouver un autre sujet (qui serait plus vrai que le sujet scolaire) dans un milieu scolaire, d'appeler un autre sujet que celui que le milieu appelle. En ce cas, le chercher en dehors du système didactique se résume souvent à une projection idéologique de

l'adulte sur la subjectivité supposée authentique des enfants, des adolescents. Une telle exigence *d'authenticité* risque fort d'être pour les élèves un facteur de malentendus et d'impasses. N'est-ce pas là une belle illustration de l'effet Münchhausen ? On demande au sujet de soulever le sujet qui est censé soulever le sujet.

-3-

Pour revenir encore un instant sur « le petit théâtre théorique d'Althusser » il est intéressant de noter que si l'individu comprend les termes dans lesquels le « je » est interpellé, c'est parce que le sujet idéologique est antérieur à l'individu, devance ses décisions et donc que les formes d'existence en tant que sujet empirique ne peuvent s'effectuer que dans les termes de l'interpellation. À partir de l'instant de l'interpellation, refuser de se retourner revient, pour reprendre l'expression d'Althusser, à apparaître comme un mauvais sujet. Prendre ce risque peut provoquer un ensemble de procédures visant à corriger cette anormalité. C'est pourquoi, dans un premier temps, spontanément, le retournement, c'est-à-dire le fait de reconnaître la réalité de l'interpellation, prend si souvent la forme d'un automatisme qu'Althusser illustre par cette « merveilleuse formule » qu'il a trouvée chez Pascal : « 'Mettez-vous à genoux, remuez les lèvres de la prière, et vous croirez' » (2011, p. 293). La formule est en effet si parlante qu'elle revient à plusieurs reprises dans son livre, mais, comme il le précise, elle est citée de mémoire et l'équivalent le plus proche dans *Les pensées* est le suivant :

Il faut que l'extérieur soit joint à l'intérieur pour obtenir de Dieu ; c'est-à-dire que l'on se mette à genoux, prie des lèvres, etc., afin que l'homme orgueilleux, qui n'a voulu se soumettre à Dieu, soit maintenant soumis à la créature. (Pascal, 1670/1991, p. 571)

Se soumettre à la créature peut se comprendre comme un entraînement du corps à la discipline et à une obéissance obtenue par la force de l'habitude. C'est pourquoi Pascal précise aussitôt qu'en rester à la pratique extérieure, c'est certes privilégier la lettre sur l'esprit des rites, mais à l'inverse ne pas s'y plier, refuser d'associer l'apparence extérieure à la conviction intérieure relève d'un manque d'humilité et de piété. D'ailleurs, s'adressant à son interlocuteur sceptique, il lui explique que son doute provient de ses passions et qu'il faut donc les dominer en les réglant : « Apprenez de ceux qui ont été liés comme vous [...]. Suivez

la manière par où ils ont commencé : c'est en faisant tout comme s'ils croyaient, en prenant de l'eau bénite, en faisant dire des messes, etc. » (Pascal, 1670/1991, p. 471).

Ainsi, pour Pascal, il est nécessaire de compléter les arguments rationnels qui n'ont pas totalement convaincu le libertin, par un dressage du corps, afin de lui inculquer un comportement qui se concrétisera dans l'action de croire : discipliner le corps, c'est incorporer les effets d'un discours, qui ne provient pas de la prise de conscience individuelle ou collective, mais qui est inspiré par l'Écriture. Dès lors, Pascal peut recourir sans le faire de manière péjorative à l'image de l'automate :

Car il ne faut pas se méconnaître, nous sommes automates autant qu'esprit ; et de là vient que l'instrument par lequel la persuasion se fait n'est pas la seule démonstration. Combien y a-t-il peu de choses démontrées ! [...] Il faut acquérir une créance plus facile, qui est celle de l'habitude, qui, sans violence, sans art, sans argument, nous fait croire les choses et incline toutes nos puissances à cette croyance, en sorte que notre âme y tombe naturellement. (p. 451)

C'est donc souvent par l'automatisme que l'idéologie à l'origine de diverses formes de sujet guide une part importante de nos actions. La société de normes apparaît d'autant moins répressive au sens brutal du terme qu'elle se présente sous la forme du « cela va de soi », de la naturalisation. L'évidence retire de l'histoire et de la construction sociale tout ce qui est susceptible d'entrer dans la négociation politique et on peut la qualifier en somme de seconde nature.

Dans le contexte didactique qui fera l'objet des prochains chapitres, l'évidence sera souvent associée à des formes esthétiques réputées littéraires, mais *transparentes* du fait de leur familiarité. Admettre le principe de l'émergence historique du concept de sujet moderne attire donc l'attention sur la manière dont certaines pratiques favorisent certains modèles d'idéologie du sujet. Ces considérations revêtent une importance particulière quand il s'agit dans une activité ou un dispositif de faire appel à la subjectivité des élèves, et les chapitres de la partie II en particulier montreront qu'aller dans le sens des sujets légitimés, prônés par l'école, institue non seulement en tant que sujet, mais renforce l'efficacité de l'assujettissement et la performance de l'élève.

-4-

Dire que le terme d'idéologie et ses conceptualisations ont connu une histoire controversée et conflictuelle depuis la fin du XVIII^e siècle, depuis Cabanis et Destutt de Tracy, relève de l'euphémisme¹⁵. Héritier des Lumières, les idéologues se proposaient de fonder une théorie de la genèse des idées et Macherey rappelle donc que le terme n'a pas toujours été porteur d'un sens péjoratif. Il évoque le contexte historique qui nécessitait l'élaboration d'un outil épistémologique visant une rationalisation de la pensée dans les bouleversements de la Révolution française et de la fondation de la République, mais il ajoute que l'équilibre précaire entre science et politique n'a pas tardé à voler en éclats (2014, p. 213). En les désignant comme des ennemis subversifs, le régime autoritaire napoléonien a joué un rôle majeur pour discréditer les idéologues et leur pensée. Par la suite, le concept a occupé une place prépondérante dans les pensées d'inspiration marxiste, mais la dépréciation de ces dernières à la charnière des XX^e et XXI^e siècles a entraîné corrélativement une érosion de sa portée critique. Or, cet affaiblissement affecte directement l'analyse des relations de pouvoir entre les classes sociales. C'est d'autant plus regrettable que, dans la logique althussérienne d'une théorie de l'assujettissement, on pense que l'idéologie ne peut être considérée comme simple erreur, idée fausse, antithèse de la science. En effet, si elle n'est qu'illusion, comment expliquer alors qu'elle joue un rôle si déterminant dans les rapports sociaux ?

Cette analyse de l'idéologie avait déjà été amorcée par Marx lorsque, dans *Les thèses sur Feuerbach* (thèse 4), il explique que Feuerbach fait fausse route lorsqu'il présente le phénomène de l'aliénation religieuse comme un fait, sans s'intéresser aux conditions matérielles qui en ont permis l'émergence, comme s'il était dans la nature de l'homme d'être religieux, alors que l'explication se trouve du côté de la pratique et de l'histoire. Cela signifie que ce n'est pas l'homme abstrait qui a créé le

¹⁵ En ce qui concerne le lien des idéologues avec l'éducation, voir un développement substantiel dans Vuillet (2017, p. 213). Par ailleurs, Vuillet donne au concept de « nœud idéologique » une portée didactique tout à fait intéressante : alors que la réputation littéraire est un concept de dénaturalisation, et d'historicisation des systèmes de valeurs, le repérage des « nœuds idéologiques » permet d'analyser, dans les discours et métadiscours didactiques, la dimension polémique des rapports aux valeurs, ainsi que ses effets en termes de positionnement et de rapports de pouvoir (p. 234).

sentiment religieux, mais des hommes dans des conditions sociales et historiques précises qui ont donné forme à un phénomène de croyance que l'on peut étudier par exemple grâce à l'histoire des religions, mais cette forme

Est essentiellement mouvante : rien ne permet d'affirmer que bouddhisme et christianisme correspondent à la production ou à la fabrication sociale du même type d'*homo religiosus*, et bien des raisons conduisent même à soupçonner que l'*homo religiosus* en tant que tel pourrait n'être qu'une fiction abstraite engendrée par la spéculation théorique. (Macherey, 2008, p. 165)

Le même raisonnement peut être tenu à propos du sujet comme forme abstraite, intemporelle, sujet libre, transcendantal, autonome et souverain ; il s'agit également d'une fiction abstraite de la spéculation théorique pour expliquer les pratiques diverses et historiques d'assujettissements. Si les sujets sont des fabrications sociales en un contexte déterminé, il s'agit de présenter les causes de la croyance en eux. Comme pour la religion, si on considère qu'il s'agit d'un problème de fausse conscience, une erreur dans le raisonnement que la logique argumentative suffirait à dissiper, un mécanisme mental qui fourvoie l'individu, on ne comprend tout simplement pas l'origine et le rôle de pratiques qui contribuent à cette croyance. Mais si l'assujettissement est si profondément ancré et si déterminant pour la personnalité, c'est précisément parce qu'il n'est pas seulement une idée, et c'est selon toute vraisemblance parce que personne ne vit dans de pures abstractions philosophiques, mais que les individus développent leurs idées au sein d'une activité, d'une pratique sociale ; c'est même d'ailleurs un facteur déterminant de construction de la personnalité, si on la conçoit dans la perspective de Vygotskij. Pour lui, la structure psychologique dépend étroitement de trois formes d'expériences : celle historique des générations précédentes, celle contemporaine de l'environnement social, celle redoublée par la capacité de construire une œuvre dans sa tête avant de la réaliser, de travailler à partir de modèles (1925/1934/2003, p. 72). Pour la dernière, il se réfère explicitement au *Capital* dont il cite l'extrait suivant bien connu :

Une araignée accomplit des opérations qui s'apparentent à celles du tisserand, et une abeille en remonte à maint architecte humain dans la construction de ces cellules. Mais ce qui distingue d'emblée le plus mauvais architecte de la meilleure abeille, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la cire. Le résultat auquel aboutit le processus de travail était déjà au commencement dans l'imagination du travailleur, existait donc déjà en idée. Non pas qu'il effectue simplement une modification dans la forme

de la réalité naturelle : il y réalise en même temps la fin propre qu'il vise, qu'il connaît, qui détermine comme une loi la modalité de son action, et à laquelle il doit subordonner sa volonté. (Marx, 1867/2016, p. 176)¹⁶

Se comporter en sujet procède d'une manière de résoudre les problèmes posés par un environnement, ce qui requiert que l'individu (par le dédoublement réflexif) se considère comme un élément du problème en relation avec cet environnement, afin de s'adapter activement. Et l'idéologie, en ce sens, se présente comme une invention technique culturelle d'une particulière efficacité. Mais la grande variété des œuvres historiques et culturelles liée à une capacité d'adaptation active fait que l'individu ne peut être fatalement la marionnette, le figurant, la cire molle d'une idéologie. Cette précision est essentielle pour l'assujettissement, car comprendre l'idéologie comme une production culturelle et historique évite de la réduire inéluctablement à une aliénation, à moins de plaider que toute culture est aliénante ce qui semble difficilement soutenable.

L'efficacité de l'action réelle de l'idéologie trouve son origine et sa puissance dans un intérêt social à persévérer dans ce qui peut apparaître d'un autre point de vue comme une erreur. Althusser (1965/2018) précise un aspect essentiel, lorsqu'il écrit que « Les sociétés humaines secrètent l'idéologie comme l'élément et l'atmosphère même indispensables à leur respiration, à leur vie historiques » (p. 273) ou encore que « L'idéologie comme système [...] est indispensable à toute société pour former les hommes, les transformer et les mettre en état de répondre aux exigences de leurs conditions d'existence » (p. 277). Et son argumentation vaut la peine d'être mentionnée, quand il soutient que l'on passe à côté de la force de l'idéologie si on l'assimile à la conscience, car dans l'idéologie

Les hommes expriment [...] non pas leurs rapports à leurs conditions d'existence, mais *la façon* dont ils vivent leur rapport à leurs conditions d'existence : ce qui suppose à la fois rapport réel et rapport 'vécu', 'imaginaire' [...]. C'est dans cette surdétermination du réel par l'imaginaire et de l'imaginaire par le réel que l'idéologie est, en son principe, *active*, qu'elle renforce ou modifie le rapport des hommes à leurs conditions d'existence, dans ce rapport imaginaire lui-même. (1965/2018, p. 276)¹⁷

¹⁶ Il cite ce passage en exergue de la conférence *La conscience comme problème de la psychologie du comportement* (1925/2003).

¹⁷ L'association de l'idéologie et l'imagination ouvre des perspectives encore plus fécondes, si on la complète par les réflexions de Vygotskij sur l'activité créatrice (cf. sous-chapitres 3.3 et 3.4 et chapitre de conclusion).

On peut souligner ici l'intrication essentielle de l'idéologie avec des processus matériels : pratiques, instruments, objets de culture (textes, écrits, œuvres...) et noter que le théoricien de la littérature, Medvedev avait déjà, dans les années 20, abordé en profondeur ce point essentiel. Il soutenait que la réalité idéologique dépend fondamentalement de la communication sociale et que les actes individuels de création ou de participation idéologique ne peuvent, sans préjudice pour leur compréhension, être isolés de ce processus :

On est porté à se représenter la création idéologique comme un problème interne de compréhension, d'appréhension, de pénétration sans se rendre compte qu'il est tout entier développé à l'extérieur de nous – au travers des yeux, des oreilles, des mains – et qu'il ne se situe pas dans notre for intérieur, mais dans nos relations mutuelles. (1928/2008, p. 91)

Puisque la production idéologique suppose des liens sociaux particuliers, le processus nécessite des formes singulières de communication, ce qui est important pour comprendre le type de communication qui caractérise la réputation littéraire :

L'auditoire du poète, l'ensemble des lecteurs d'un roman, le public d'une salle de concert, tout cela correspond à des organisations collectives d'un type particulier, à la fois fondamentales et sociologiquement originales. Hors de ces formes originales de communication sociale, il n'est pas de poème ou d'ode, de roman, de symphonie. Des formes précises de communication sont constitutives des œuvres d'art elles-mêmes dans leur signification. (1928/2008, p. 97)

En tant qu'idéologie, la réputation dépend d'organisations sociales distinctes, et participe donc à des formes spécifiques de communication, celles par exemple d'un journal comme *Le monde des livres*, de revues d'avant-garde comme *Tel Quel* ou *Change*, d'un article académique, d'un cours de lettres à l'université, ou d'un cours de littérature au secondaire, etc. Hors de ces formes, il n'est pas d'interprétations pensables ; elles peuvent d'ailleurs être proches ou sensiblement différentes en fonction du contexte de communication, mais elles contribuent chacune à leur manière à la réputation littéraire. Il faut dès lors admettre aussi que l'analyse de l'esthétique et de la création littéraire gagne en pertinence avec cette réflexion sur l'idéologie. L'importance accordée au contexte de communication propre à un milieu idéologique est un point central de l'argumentation et on la retrouve dans la conception du genre de textes telle qu'elle est présentée par Medvedev, mais aussi par un contemporain,

Vološinov (1929/2010), dont le travail, entre autres sur ce point, est également d'une grande portée.

Medvedev précise que tout phénomène idéologique – y compris le phénomène littéraire – trouve ses déterminations à la fois de l'extérieur et de l'intérieur :

Déterminée de l'intérieur [par la littérature elle-même] l'œuvre littéraire l'est du coup aussi de l'extérieur, parce que les facteurs externes la déterminent précisément comme œuvre littéraire dans sa spécificité et en liaison avec l'ensemble de la situation littéraire, et non en dehors de celle-ci. C'est ainsi que l'intérieur apparaît comme extérieur et inversement. (1928/2008, p. 122)

Ce point est longuement développé par Medvedev, car il permet de prendre ses distances avec une théorie du reflet, dont l'audience a été importante dans certains courants marxistes, et qui minimise le rôle et le fonctionnement de l'idéologie pour proposer, sans médiation et de manière mécanique, une explication par les déterminismes économiques, ce qui lui semble d'une grande naïveté (1928/2008, p. 102)¹⁸. Non seulement la structure artistique n'est pas un simple support technique mis au service de l'idéologie (un reflet plus ou moins mimétique et habile), mais elle se manifeste par des formes spécifiques selon une histoire particulière qui ouvre la possibilité d'une histoire de la littérature, d'une poétique et d'une science de la littérature. Mais au-delà de cette précision, il importe de retenir, pour le domaine particulier de l'enseignement littéraire, la

¹⁸ Pour un développement sur ce point, en ce qui concerne plus spécifiquement la littérature, voir Medvedev (p. 103 et sv.) ; également Vygotskij (1925/2005). Medvedev explique que le système idéologique littéraire n'a qu'une autonomie relative, car il interagit avec d'autres systèmes idéologiques ; son autonomie est aussi relative au contexte socio-économique, les œuvres entrant dans un processus complexe de réfraction : « La littérature s'insère dans la réalité idéologique qui l'entoure en tant qu'élément autonome de celle-ci, y occupant une place particulière sous forme d'œuvres verbales organisées d'une certaine manière et dotées d'une structure spécifique qui n'appartiennent qu'à elles. Cette structure, comme toute structure idéologique, reflète la réalité socio-économique en devenir et la réfracte selon sa manière propre. Mais simultanément la littérature par son 'contenu' reflète et réfracte les reflets et réfractions des autres sphères idéologiques (éthique, processus cognitif, théories politiques, religion, etc.), c'est-à-dire que la littérature reflète en son 'contenu' l'horizon idéologique pris en sa totalité et dont elle fait elle-même partie » (1928/2008, p. 104). Medvedev cherche à éviter tout réductionnisme et insiste sur la complexité d'un système de relations et d'interférences « dont l'intelligibilité dépend à la fois de déterminismes spécifiques et de leur réciprocité » (p. 119).

dialectique des déterminismes internes et externes, faute de quoi on ne comprend pas la logique du système didactique en œuvre dans un cours de littérature, logique qui obéit à la fois à des facteurs internes à la discipline liés pour une grande part aux nécessités de la transposition, mais qui procède aussi de facteurs externes : rapport aux savoirs académiques de référence et à la contribution du champ littéraire à la production d'une *littérature*.

2. « La personnalité est le social en nous »

-1-

Les théories ayant pour objet la compréhension du développement psychique apportent une autre série d'arguments contre le sujet autonome. Dans le débat complexe portant sur l'intériorité, Vygotskij soutient, tout d'abord, en accord avec Piaget, que chez le nouveau-né, il est impossible de déceler les moindres indices d'une présence première du "moi" :

Si on prête à l'enfant une conscience native de son « moi », dit Piaget, on ne comprend pas du tout alors pourquoi il se met à imiter les autres ni pourquoi il fait d'aussi étranges mouvements pour agir sur le monde extérieur. (1931/2014, p. 530)

Mais il ajoute à ce constat une précision importante : « le langage socialisé et l'utilisation d'outils sont comme un coin enfoncé dans ce stade [premier], un élément qui le désagrège » (1931/2014, p. 533). Si le psychisme n'attend pas l'apprentissage du langage pour fonctionner, il repose toutefois encore « sur des formes représentatives, non seulement idiosyncrasiques, mais qui surtout constituent une masse continue et inorganisée, un amalgame d'images sans frontières nettes » et ce n'est qu'avec cet apprentissage que deviennent possibles une pensée et le mouvement autoréflexif d'une activité psychique consciente ; c'est par la « sémiotisation du psychisme » que l'enfant s'approprie et intériorise la culture sédimentée dans les langues (Bronckart, 2002, p. 53)¹⁹. À propos

¹⁹ Bronckart met en évidence quatre aspects de la psychologie développementale de Vygotskij : 1) l'être humain suit une lignée naturelle de développement « conditionnée par l'équipement bio-comportemental de l'espèce et par la mise en œuvre de mécanismes généraux d'interaction avec le milieu » ; 2) dès la naissance, il entre dans le « monde des constructions économiques, sémiotiques et culturelles élaborées par les générations précédentes » ; 3) il est inséré dans un *travail formatif*

de ce processus et dans une perspective saussurienne, Bronckart insiste particulièrement sur le rôle de l'arbitraire du signe, mais en l'associant au statut communicatif des signes qui fait qu'ils peuvent devenir des instruments de régulation, de coopération dans un cadre collectif, en somme une façon d'agir sur les comportements et sur les représentations, ce qui permet assujettissement et idéologie :

Lorsque l'enfant entre dans la pratique des signes, il s'approprie (il apprend à connaître) leur valeur communicative d'action sur les autres, tout autant que leur valeur représentative de désignation d'objets ; et lorsque l'enfant intériorise les signes, il les intériorise avec cette même valeur communicative. Mais du fait même de l'intériorisation, cette dimension actionnelle ne s'adresse plus désormais aux comportements ou représentations des autres, elle s'adresse aux comportements et aux représentations propres. Sachant que, par le langage, il agit sur les autres, l'enfant finit par comprendre que, par le langage, il peut agir sur lui-même, sur ses comportements puis sur ses représentations ; et dès lors, il commence à « penser ». (2002, p. 52)

Ainsi avec l'acquisition du langage apparaît une rupture majeure qui fait entrer l'enfant dans une acculturation spécifique et lui ouvre un accès primordial au développement de la personnalité :

Le moment décisif [...] est la prise de conscience de son « moi » [...]. « Personnalité » est donc un concept réfléchi, social se construisant à partir du fait que l'enfant s'applique à lui-même les procédés d'adaptation qu'il applique dans son rapport aux autres. Voilà pourquoi on peut dire que la personnalité est le social en nous. (Vygotskij, 1931 /2014, p. 535)²⁰

(l'éducation au sens général) qui génère une autre filière de développement : acquisition, reproduction, transformation « des significations sociales construites dans l'histoire » ; 4) il s'approprie et intériorise les règles d'action et de communication. « Il élabore un *langage intérieur* constitué de significations verbales contextualisées, organisées selon une logique actionnelle ou implicative. Ce système de significations sociales prend alors en charge et réorganise les formes psychiques issues de la filière naturelle du développement, ce qui se traduit par l'élaboration d'un fonctionnement psychique systématique et opératoire (la pensée), de plus en plus accessible à l'auto-connaissance » (2016, p. 130).

²⁰ Brossard commente ainsi : « [Vygotskij] ne prend le concept de personnalité ni dans le sens courant du terme ni même dans le sens où l'emploie habituellement la psychologie différentielle contemporaine. Il prend ce terme dans un sens développemental : il s'agit de la structure d'ensemble qui se construit de l'enfance à l'adolescence et qui rassemble en une totalité les différentes fonctions du système psychique humain. Le concept de personnalité est étroitement lié à celui de conception du monde [...]. Nous avons affaire à une construction corrélatrice : en même temps que se construit un système psychologique, le sujet construit une conception du monde

Vygotskij pense donc que la personnalité de l'enfant est le résultat du développement d'une grande synthèse psychique et que l'histoire du développement culturel pendant l'enfance permet de comprendre le développement de la personnalité (1931/2014, p. 137). On trouve encore dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* ce passage essentiel pour analyser le fonctionnement de l'assujettissement

C'est par l'intermédiaire des autres que nous devenons nous-mêmes, et cette règle vaut non seulement pour l'individu dans son tout, mais aussi pour l'histoire de chaque fonction particulière. C'est là, dans sa forme purement logique, l'essence du processus de développement culturel. La personne devient pour soi ce qu'elle est en soi par l'intermédiaire de ce qu'elle représente pour les autres. Tel est le processus de formation de la personnalité. [...] Toute fonction psychique supérieure passe forcément par un stade externe de développement, parce qu'elle est initialement une fonction sociale. [...] Toute fonction psychique supérieure était externe parce qu'elle était sociale avant de devenir une fonction interne, proprement psychique, elle était auparavant un rapport social entre deux personnes. (Vygotskij, 1931/2014, p. 285)

Dans l'interaction langagière, le sujet est affecté fondamentalement par les conditions et la situation de cette interaction et ceci préalablement, avant même qu'il s'affirme comme sujet et soit reconnu comme tel, responsable, autonome, élève, citoyen, etc. Il n'y a donc pas d'intériorité préalable au sens originaire et fondateur, l'intériorité n'étant jamais qu'un assujettissement antérieur ; il y a en revanche dans chaque situation sociale un appel à être sujet – une interpellation, par l'interaction elle-même. En d'autres termes, la culture prépare et assigne des places au sujet, organise des possibilités d'être sujet et en exclut d'autres. Ces sujets dans la perspective de Vygotskij sont mis en œuvre dans l'activité des fonctions psychiques supérieures (volonté, attention, mémoire, formation de concepts, pensée, etc.) ; cela revient à substituer à une interaction entre personnes, une interaction de fonctions de type social. Brossard l'exprime de manière très claire :

Le propre de l'enfant humain [...] est d'advenir dans un monde transformé par le travail des hommes, c'est-à-dire dans une culture [...]. Chaque individu, à sa naissance, trouve à sa disposition, déposé dans les outils et dans

physique, social et psychologique. On voit que les connaissances occupent une place centrale dans le développement de la personnalité » (2008, p. 81).

les œuvres, l'ensemble immense des forces créées par les hommes au cours de leur histoire. (2004, p. 149)²¹

Or, à contrario, une position subjectiviste induit que le sujet préexiste au langage, ce qui voudrait dire que l'enfant à sa naissance est déjà un sujet, certes à former, éduquer, mais dont la future personnalité repose sur un socle déjà là, préculturel, dans un état latent qui attendrait sa réalisation dans les diverses expériences que fournit l'existence, en d'autres termes une intériorité encore en gestation, potentielle, mais initiale ; il y a donc confusion entre sujet et psychisme. Et quand il s'agit de préciser ce que recouvre l'essence de la subjectivité, comment elle se définit exactement, bien souvent, elle prend la forme vague de la nature, des dons, ou encore renvoie à une mystérieuse substance ; la personnalité est dès lors supposée d'autant plus riche qu'elle reste énigmatique. De même que l'idée de *nature* dans la philosophie du XVIII^e siècle, chez Rousseau ou même chez des philosophes matérialistes comme Diderot, d'Holbach, La Mettrie, se présente comme un prérequis, une pétition de principe, il semble que la subjectivité insaisissable et indéfinissable tend à la même fonction.

En revanche, si l'on suit la logique d'une émergence historique des formes de subjectivité, il faut en conclure que l'assujettissement fait partie de ce travail des hommes pour promouvoir des modèles de comportement indissociables d'instruments qui orientent l'action, et varient selon les situations. Dans cette configuration, le sujet n'est pas premier, mais une solution adaptée et proposée par une forme assujettissante qui apparaît à un individu envisageant une action comme la seule ou la meilleure façon de le faire. Une activité ne peut donc pas *réveiller*, animer cette personnalité qui serait là à l'état embryonnaire, chrysalide avant le papillon. Prendre conscience de son moi signifie le fait d'apprendre à assumer un sujet culturel et social en tant que sujet. Aussi faut-il admettre que le social a une primauté de fait et de temps et reconnaître également que

²¹ On peut également mentionner Sève : « Avec la fabrication de l'outil, qui semble être d'abord la simple matérialisation des capacités psychiques préalables de l'individu humain dans un objet susceptible de lui survivre, quelque chose d'essentiel commence à se *déplacer* : sous cette forme inédite, l'expérience nouvelle de l'humanité commence à s'accumuler *en dehors des individus* – un silex taillé, c'est une technique de taille et un geste utilisateur légués aux générations suivantes – et cela sous une forme *non plus biologique, mais historico-sociale* » (1980, p. 135).

Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes par rapport à nous-mêmes les mêmes que les autres par rapport à nous. Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi [...]. (Vygotskij, 2003, p. 90)

Il existe donc bien une pluralité de modèles culturels et de façons d'être « moi », d'être sujet ou de ne pas l'être comme l'ont bien montré les approches historiques d'auteurs aussi divers que Dumont (1983), Taylor (1998), Descombes (2004), De Libera (2007), etc. L'assujettissement des fonctions psychiques dépend des interactions avec les autres, est médiatisé par leur culture et en conséquence par les idéologies qu'elle promeut.

Si l'on concède que l'assujettissement n'est pas dissociable des dispositifs de médiation par la culture, la subjectivité relève donc de variables d'assujettissement et de subjectivation si diverses en fonction des situations historiques et sociales, qu'il paraît absurde de penser pouvoir trouver l'essence du sujet. Comme il est étroitement lié à la situation, c'est-à-dire à une pratique du sujet, quand elle disparaît, il disparaît avec elle. Une fois que le sujet a été *pratiqué*, il ne sert plus. C'est ce qui lui donne son caractère spécifique, mais cela n'empêche pas qu'il y ait une récurrence des usages qui contribue au sentiment de continuité, voire de permanence. Ainsi, dans une situation didactique, par exemple un cours de littérature, on peut soutenir que ce qui procure de la consistance, de la cohérence, une unité et une stabilité à l'expérience de la subjectivité est lié de manière essentielle à l'idéologie de la réputation littéraire.

-2-

Il paraît toutefois possible d'objecter à cette argumentation l'expérience que chacun peut faire d'un monde intime. De ce point de vue encore, la réflexion de Vygotskij sur le langage *intérieur* permet d'avancer de manière significative dans la compréhension de cette conscience de la subjectivité. Est-ce que ce langage en effet présuppose une intériorité primaire, prélangagière, sur laquelle viendrait se greffer la socialité ? Ou au contraire cette intériorité au plus près de la subjectivité reste-t-elle difficilement pensable en dehors d'une « sociogenèse des formes supérieures de comportement » (Vygotskij, 1931/2014, p. 287) et donc en postulant le rôle fondamental du langage ? La réponse est évidemment capitale pour comprendre les effets de l'assujettissement, car s'il existe une subjectivité présociale dont témoignerait le langage intérieur, cela limite l'étendue de

l'action des médiations formatives, revient à poser la question de la part qui échappe au processus de transformation et ruine tout ce qui vient d'être dit jusqu'à présent.

Reprenons le raisonnement de Vygotskij sur le langage intérieur en l'orientant vers le problème plus spécifique de l'assujettissement. Chacun fait l'expérience de ce langage qui n'est pas écrit, mais qui ne relève pas non plus de l'oral puisqu'il n'entre pas dans une interaction avec un interlocuteur. La tentation serait alors de penser qu'il est le lieu privilégié, le terreau et le foyer de la subjectivité. Mais Vygotskij explique que si le langage intérieur est une formation psychologique particulière, un langage pour soi, il n'est pas à proprement parler destiné à la communication, contrairement au langage extérieur. Si tel est le cas, ce n'est pas parce qu'il n'est pas un langage, mais parce qu'il a subi une transformation en fonction du fait qu'il est une forme autonome du langage. Le contexte de la communication dans cette situation n'a en effet pas besoin d'être précisé puisqu'il est évidemment connu de l'individu en train de pratiquer ce langage intérieur. Il ne s'agit pas pour autant de conclure qu'il serait l'expression d'une pensée première dans une perspective que l'on peut qualifier de représentationniste²², voire même une sorte de pré-langage précédant le langage extérieur. Que le langage intérieur vaille pour soi ne signifie pas qu'il soit un langage en soi, dans le sujet, avant la socialisation, ni qu'il puisse même exister indépendamment du langage extérieur : « le langage ne disparaît aucunement, même dans sa forme intérieure. La conscience ne se volatilise nullement ni ne se dissout dans l'esprit pur » (Vygotskij, 1934/1997, p. 489).

Vygotskij fait explicitement le lien avec le « langage égocentrique » observé chez l'enfant jusqu'à l'âge de 6–7 ans, mais contrairement à Piaget

²² Vernant évoque ainsi les présupposés des thèses représentationnistes : d'abord le primat de la pensée, dès lors dans la conception dualiste cartésienne entre les corps (les choses étendues) et les âmes (les choses pensantes), c'est la chose pensante qui permet de penser le monde et soi-même à l'aide des idées, mais ces idées ne doivent rien au langage. Cela permet également de soutenir le fondement subjectif de la connaissance grâce à l'expérience première que la pensée fait de sa possibilité de penser (le cogito) ; ensuite, les idées représentent les choses du monde et contribuent à la connaissance ; enfin le langage ne peut avoir qu'un rôle secondaire car il ne fait que représenter les idées qui seules représentent sans médiation le monde : « il est représentation de représentations » (2010, p. 9). Pour un développement sur les conséquences didactiques d'une telle conception du rôle du langage, on peut se reporter à Schneuwly (2009, p. 409).

qui conclut à sa disparition progressive²³, il considère qu'il n'y a pas une régression sur la voie de la pensée, mais dépassement par le langage intérieur, ce qui a une incidence sur sa nature même. Le langage intérieur se caractérise par une simplification de la syntaxe et de la phonétique pour privilégier la prédication ; cela s'explique par la fonction même de ce langage. Il est inutile de préciser le contexte de communication et cela entraîne toute une série de conséquences qui vont dans le sens d'une grande économie de moyens linguistiques. Il y a donc fragmentation, abréviation, condensation, agglutination, et ceci amène à reprendre une distinction proposée par Vygotskij entre le sens et la signification. Schneuwly la résume ainsi :

Dans le langage parlé quotidien, on passe de la signification au sens d'un mot dans le contexte. Dans le langage intérieur, le sens domine la signification de façon absolue. Il en découle deux caractéristiques sémantiques, déjà présentes de façon rudimentaire dans le langage égocentrique : d'une part, l'agglutination, c'est-à-dire la possibilité de former, de façon asyntaxique, une expression, un mot composé de plusieurs mots ; d'autre part, la possibilité qu'un mot aspire, pour ainsi dire, le sens présent dans les autres mots

²³ Vygotskij rappelle que pour Piaget : « 'Ce langage est égocentrique [...] d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur'. Il ne s'occupe pas de savoir si on l'écoute, il n'attend pas de réponse, il n'éprouve pas le désir d'agir sur l'interlocuteur ni de lui apprendre vraiment quelque chose. C'est un monologue, qui rappelle le monologue au théâtre et dont la nature peut être caractérisée en une formule : ' L'enfant parle pour lui, comme s'il pensait tout haut. Il ne s'adresse à personne'. Lorsqu'il est occupé, l'enfant accompagne ses actes de propos et c'est cet accompagnement verbal de l'activité enfantine que Piaget, sous le nom de langage égocentrique, distingue du langage socialisé de l'enfant, dont la fonction est tout autre. Là, l'enfant échange réellement des idées avec d'autres ; il demande, ordonne, menace, informe, critique, pose des questions.[...] Et c'est justement ce langage égocentrique qui est pour Piaget la preuve directe, fondamentale et première de l'égocentrisme de la pensée enfantine » (1934/1997, p. 99). De cette pensée, Vygotskij dit qu'elle est « le maillon central qui permet de ramener à une cause unique les différentes particularités de la pensée chez l'enfant [...]. C'est là le nerf essentiel de tout son système, la pierre angulaire de toute sa construction » (1934/1997, p. 82). Il précise : « Piaget définit la pensée égocentrique comme une forme de pensée transitoire, intermédiaire, qui se situe du point de vue génétique, fonctionnel et structural entre la pensée autistique et la pensée intelligente, dirigée. C'est donc un stade transitoire, un maillon génétique de liaison, une formation intermédiaire dans l'histoire du développement de la pensée » (1934/1997, p. 84). Pour une analyse détaillée, voir le chapitre 2 de *Pensée et langage* (1934/1997). Les références renvoient à Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923).

le précédant et élargisse ainsi sa signification de façon presque illimitée. La structure sémantique du langage intérieur est idiomatique. On voit que le langage intérieur a ainsi pris la forme qui correspond le mieux à sa fonction ; il est devenu lui-même cette fonction, pensée verbale, par différenciation à partir du langage parlé tout court ; une fonction particulière, autonome du langage avec sa propre structure et son propre fonctionnement. (Schneuwly, 1987, p. 12)

C'est particulièrement important dans la perspective d'une théorie de l'assujettissement, car on voit bien que le langage intérieur n'est pas premier, mais dérivé, ce qui contribue de manière cruciale aux rapports de l'interpsychique et de l'intrapsychique :

Toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans, d'abord sur le plan social puis psychologique, d'abord entre individus comme catégorie interpsychique puis au-dedans de l'enfant comme catégorie intrapsychique. [...] Le passage du dehors au-dedans transforme le processus lui-même, modifie sa structure et ses fonctions. Derrière toutes les fonctions supérieures, derrière leurs rapports, il y a génétiquement des rapports sociaux, il y a les rapports réels des individus. (Vygotskij, 1931/2014, p. 286)

Ainsi, chercher ce qui relèverait d'un présocial pur paraît vain, puisque par l'investigation on n'accède jamais qu'aux rapports réels des individus et non à un reliquat solipsiste – le *moi*. Vygotskij ajoute qu'« en modifiant une thèse connue de Marx²⁴, nous pourrions dire que la nature psychique de l'être humain représente l'ensemble des rapports sociaux, transposés au-dedans en fonction de la personnalité et formes de sa structure » (1931/2014, p. 287). Le point capital est qu'il s'agit bien d'une transposition et non d'un reflet.

Il ne faut toutefois pas se méprendre : Vygotskij ne nie évidemment pas les données biologiques. En témoigne son intérêt pour la défectologie qui lui permet, à partir de l'observation du handicap, de comprendre les effets qui affectent l'histoire du développement. Il en conclut que la culture ne crée rien au sens strict du verbe, « elle ne fait que modifier les données naturelles conformément aux fins de l'être humain » (1931/2014, p. 288). Vygotskij parle d'une psychologie dialectique qui

²⁴ Il s'agit de la 6^e thèse sur Feuerbach : « Feuerbach résorbe l'essence religieuse en l'essence humaine. Mais l'essence humaine n'est pas quelque chose d'abstrait qui réside dans l'individu unique. Dans sa réalité effective, c'est l'ensemble des rapports sociaux » (traduction de P. Macherey, 2008, p. 137).

se fonde sur l'unité et non l'identité des processus psychiques et physiologiques. Autre aspect essentiel : selon lui, il n'est pas possible de séparer le psychisme des processus cérébraux, de l'abstraire en quelque sorte, selon une conception qui lui octroie une autonomie, une indépendance et se trouve être ainsi le complément psychologique de la version philosophique idéaliste du sujet. Il faut plutôt le considérer « comme l'expression subjective de ces processus mêmes, comme un aspect particulier, une caractéristique qualitative particulière des fonctions supérieures du cerveau » (1925/1930/1932/2003, p. 104)²⁵. Il est nécessaire d'insister particulièrement sur cette dimension qualitative, car si le psychique est lié à la matière organique, s'il est partie de « tous plus complexes », il ne s'y réduit pas ; c'est là l'une des erreurs des matérialistes mécanistes du XVIII^e siècle qui les a conduits à des impasses, par exemple La Mettrie dans *L'Homme machine* (1748). Ainsi, la psychologie dialectique prend en compte le psychique et le physique de manière unitaire « formant un tout, que nous appelons par convention un phénomène psychologique », phénomène qui est « quelque chose de plus complexe et de plus global dans le contenu duquel le psychique n'entre que comme membre organique » (1930/2003, p. 119).

On note donc, dans tous les cas de figure, l'importance de la socialisation par le langage qui précède et accompagne la formation de la personnalité et de la subjectivité. Et non l'inverse : dans le second chapitre de *Pensée et langage*, Vygotskij discute l'approche de la personnalité présentée par un autre psychologue, W. Stern, qui veut qu'elle soit considérée comme une unité malgré la pluralité des parties qui la composent, et qu'elle exerce une activité unitaire orientée, malgré la pluralité des fonctions assumées par les parties. Il montre en outre qu'une telle conception conduit inévitablement à adopter une théorie *personnaliste* du langage :

Nulle part cette approche métaphysique de la personnalité – de la monade – n'apparaît aussi nettement que dans la manière d'aborder les problèmes du développement ; nulle part ce personnalisme extrême, qui ne connaît pas la nature sociale de la personnalité ne mène à des absurdités aussi patentes que dans l'étude du langage, ce mécanisme social du comportement. Cette conception métaphysique qui déduit tous les processus du développement de la finalité de la personnalité – finalité qui a sa valeur propre –, met tête

²⁵ Sur ce point, on peut lire dans Friedrich (2012) un commentaire éclairant sur le concept de psychisme chez Vygotskij.

en bas²⁶ le rapport génétique réel de la personnalité et du langage : au lieu d'une histoire du développement de la personnalité elle-même, où le langage ne joue pas le dernier des rôles, une métaphysique de la personnalité se constitue, qui tire le langage d'elle-même, de sa propre finalité. (1934/1997, p. 146)

L'existence d'un langage intérieur ne peut ainsi guère servir de théorie à un substrat subjectif originaire qu'il s'agirait de dégager de ses sédimentations sociales. L'absence de cette antériorité comme élément d'explication laisse ainsi toute sa place au processus de l'assujettissement. Notons encore que, comme l'école est l'institution dédiée à l'acculturation et dans laquelle l'expérience de la subjectivité se concrétise de manière concertée, systématique et élaborée, l'âge de la socialisation s'accompagne d'une individuation plus poussée, progressive et constitutive de ce que l'on va appeler la personnalité. De manière très intéressante, Vygotskij ajoute que le mûrissement de la personnalité est lié au changement profond du langage intérieur qui devient « le principal outil de pensée de l'enfant » (1931/2014, p. 538). On constate ainsi à quel point le fait d'expérimenter la subjectivité s'insère dans un processus d'individuation dont les impulsions ne peuvent relever d'une origine et d'une évolution uniquement internes : « la personnalité est un concept historique. Elle recouvre l'unité du comportement, laquelle se reconnaît à l'indice de *maîtrise*. En ce sens le corrélat de la personnalité sera le rapport entre réactions primitives et réactions supérieures » (1931/2014, p. 523).

-3-

Il reste encore à évoquer un dernier point : cette question du langage intérieur entre pour une part significative dans le problème de ce qu'il est convenu d'appeler l'appropriation subjective d'une œuvre littéraire. Selon Sève, la compréhension du concept d'appropriation gagne à être associée à deux autres concepts, celui de médiation et celui d'activité (2014, p. 291). Cette réflexion s'avère importante pour la didactique, car le concept d'appropriation en ce sens ne renvoie pas à l'égo, à la propriété

²⁶ « Tête en bas » est une référence à Marx : « La mystification que la dialectique subit entre les mains de Hegel n'empêche aucunement qu'il a été le premier à en exposer les formes universelles de mouvement de façon globale et consciente. Chez lui elle est sur la tête. Il faut la retourner pour découvrir le noyau rationnel sous l'enveloppe mystique » (1867/2016, p. 16).

personnelle, mais rend compte d'un processus actif, d'une façon d'agir en utilisant des instruments collectifs. Une telle façon de concevoir l'appropriation avait d'ailleurs déjà été envisagée par Marx, chez qui on peut lire ce propos frappant et à première vue déroutant : « L'œil devient l'œil humain, tout comme son objet devient un objet social, humain, venant de l'homme et aboutissant à l'homme. Ainsi les sens sont devenus 'théoriciens' dans leur action immédiate » (1844/1968, p. 83). Et même :

Non seulement les cinq sens, mais aussi les sens dits spirituels, les sens pratiques (la volonté, l'amour, etc.) en un mot le sens humain des sens, l'humanité des sens, ne se forment que grâce à l'existence de leur objet, grâce à la nature humanisée. L'éducation des sens est l'œuvre de l'histoire universelle tout entière. (1844/1968, p. 85)²⁷

Si on applique ces réflexions à l'enseignement littéraire, les médiations concernent l'ensemble des ressources de la discipline pour assurer la formation à l'assujettissement didactique littéraire. Aussi l'assujettissement ne relève-t-il pas d'un type d'appropriation privée. De plus, si « l'individuel chez l'homme n'est pas le contraire du social, mais sa forme supérieure » (Vygotskij, 1931/2014, p. 548), cela signifie que les formes de sujet ont forcément une origine sociale ; en d'autres termes les expressions de la subjectivité sont d'abord des formes collectives d'expression de la subjectivité. S'assujettir c'est devenir sujet par l'action même, le processus, et il n'est donc pas possible d'être sujet avant d'être assujetti et de s'assujettir hors situation. C'est précisément cette mobilité des assujettissements qui permet à un individu d'être adéquat dans des contextes sociaux différents et de répondre à la demande d'interaction avec les autres.

Dès lors, s'approprier le langage, ou une œuvre littéraire par exemple, peut difficilement être envisagé par son côté privé, car il s'agit d'un acquis aux antipodes d'une appropriation à usage exclusif. On voit mal comment pourrait se concevoir du privé en la matière avec un fondement qui serait le privé pur (le langage privé de l'intériorité pure, subjective, une authentique adéquation avec la personne, un moi profond) qui pourrait à l'occasion s'ouvrir vers un moi public. On voit à quelles impasses

²⁷ Ainsi, si on ne regarde plus les montagnes après le romantisme comme avant, c'est bien que cette éducation des sens a marqué la sensibilité du promeneur contemplatif, « le nouvel œil littéraire-montagnard » (Lacroix, 1988, p. 205), même si d'ailleurs ce promeneur n'a jamais lu Sénancour, Lamartine ou Nerval ni vu une peinture de Friedrich.

on parvient. Elles sont bien montrées par Taylor lorsqu'il insiste sur la dépendance de la pensée et de l'interlocution :

Il importe de le rappeler, parce que le développement de certaines formes de la personnalité moderne, d'un individualisme hautement indépendant, a engendré de façon compréhensible, mais erronée, certaines conceptions de soi et du langage qui ont nié ce fait ou l'ont complètement perdu de vue. Par exemple les premières théories modernes du langage de Hobbes à Condillac en passant par Locke, l'ont présenté comme un outil que les individus pouvaient inventer. Selon ces points de vue, un langage privé représentait une véritable possibilité. Cette idée continue de nous mystifier à notre époque. [...] Une image répandue du moi selon laquelle celui-ci tirerait de lui-même (du moins potentiellement et idéalement) ses raisons d'être, ses buts et ses projets de vie, et chercherait à développer des « relations » seulement dans la mesure où elles seraient « enrichissantes » pour lui, se fonde largement sur l'ignorance de notre engagement dans les réseaux d'interlocution. (1998, p. 71)

3. Synthèse intermédiaire : une hiérarchie des sujets

-1-

Quel est donc l'intérêt de considérer le sujet à partir du processus de l'assujettissement ? Cela permet tout d'abord d'insister sur sa nature historique : il est un instrument et comme tout instrument il peut se pérenniser, se transformer ou devenir obsolète et disparaître. Il est donc nécessaire de contextualiser l'usage du concept de *sujet* et de ses dérivés dans les systèmes conceptuels qui caractérisent ce que Taylor appelle un « mouvement de culture » (1998, p. 476). Selon lui, celui dans lequel nous vivons actuellement, et qui définit le sujet moderne, associe un langage politique accordant une grande importance aux droits subjectifs des individus, aux libertés, aux penchants égalitaires avec une culture individualiste orientée vers l'autonomie. Une place significative est accordée à l'introspection, particulièrement celle des sentiments, et à un engagement personnel pour accéder à une forme de vie définie comme bonne, considérée sous l'aspect de la réalisation de soi ; à cela s'ajoutent l'empathie et la bienveillance pour les autres. Ce mouvement de culture se devine également dans certaines orientations des systèmes didactiques actuels, mais lorsqu'on se penche sur les trajectoires *biographiques* d'élèves, il est frappant de constater que les divers assujettissements requis par cette orientation subjectiviste se traduisent pour certains par un renforcement

de la personnalité, prennent sens, augmentent la capacité d'agir, et pour d'autres, à l'inverse, se manifestent par des parcours complexes à l'origine de mal-être et de souffrances. Le refus de la place de sujet à laquelle prédisposait l'assujettissement peut alors se payer au prix fort.

La cohabitation et la hiérarchie des sujets chez un élève dépendent des assujettissements hors scolaires, mais aussi, et fondamentalement des disciplines. Ce rôle essentiel des disciplines explique des variations dans les formes d'assujettissement et peut à l'occasion entraîner des conflits *intérieurs* avec le hors scolaire, par exemple, pour la biologie et l'histoire, avec la foi religieuse. En raison d'une construction biographique sociale dépendante de l'histoire personnelle, le rôle régulateur de l'assujettissement ne fonctionne pas de la même manière chez les individus. Cela explique certes la diversité des personnalités, mais on notera aussi que l'un des effets de la sélection scolaire est de viser à une homogénéisation progressive des classes. Un sujet prend le pas sur un autre pour des raisons d'adéquation avec le sujet idéologique pressenti et modélisé par la discipline et la sélection se fera en fonction de cette plus ou moins forte adéquation. De ce point de vue, la question de la motivation ou de l'intérêt ou des dons revêt une tout autre signification, car il est évident que si l'on ne trouve pas de sens à une activité, on ne peut guère être motivé pour assumer le sujet requis et cela va bien au-delà d'une simple compétence personnelle.

Pour l'enseignant, un assujettissement à promouvoir et à valoriser relèvera dans une large mesure d'un savoir et d'un savoir-faire, et il placera donc un fort investissement intellectuel et affectif dans l'étude, par exemple, d'une œuvre littéraire classique, mais pour un élève l'agrément potentiel de s'assujettir à ce savoir pourra être contrebalancé par l'agrément d'une reconnaissance d'une autre nature. On pourrait même parler de crise quand deux formes d'assujettissement s'affrontent. Dans la mesure où un élève n'a pas le choix d'échapper à l'école obligatoire, il a donc *intérêt* d'un point de vue scolaire à trouver légitimes et utiles les pratiques en œuvre, même si elles ne sont pas dissociables de l'idéologie qui va avec, mais il peut aussi lui paraître beaucoup plus important, dans certaines situations, de réussir un assujettissement compatible, accepté, valorisé par son groupe d'amis ou sa famille. Il est parfois plus facile, prudent, sensé de gagner la reconnaissance de son entourage que celle de l'école beaucoup plus énigmatique et donc hypothétique. Il s'agit donc souvent, pour l'élève, au prix d'une négociation et d'une stratégie permanentes de concilier la logique de la réussite scolaire et la logique de la

réussite auprès des pairs qui pourra parfois prendre la forme de la contestation, de l'indiscipline, de l'insolence, etc. C'est à dessein que le terme de réussite scolaire est utilisé dans les deux cas, car il est bien question de réussir à se faire admettre.

-2-

Cette dernière réflexion sur les contradictions liées aux diverses formes d'assujettissement m'amène à préciser un point important à propos de la subjectivité du sujet didactique. L'idéologie en effet, contrairement à la coercition, demande à ce que l'individu ait la conviction profonde que son acquiescement provient de son intériorité. La contrainte par la punition physique en éducation étant de plus en plus discréditée, elle doit être remplacée par une adhésion, et il est donc important que l'élève ne fasse pas seulement ce qu'on lui demande de faire, mais qu'il soit convaincu, qu'il devienne un sujet convaincu. C'est même un enjeu idéologique fondamental, car on se trouve ici au cœur des contradictions du système démocratique en société capitaliste : des valeurs sont réputées émancipatrices, mais précisément dans une société de classes aux intérêts divergents, elles ne peuvent être valorisantes de la même façon pour tous et se concrétisent même pour certains en aliénation. Elle ne consiste donc pas dans la perte d'un soi préalable, existant avant l'activité et que la société aliénerait en empêchant l'individu de *se réaliser*.

Le concept d'assujettissement, en insistant sur la diversité des processus de médiation, s'avère ainsi approprié pour éviter des conceptions de l'école trop iréniques (avec ses incantations autour du fétiche de l'égalité des chances), ou à l'inverse, la dénonciation d'une situation fatalement aliénante puisqu'inhérente à une institution scolaire dans un pays capitaliste. Pour Althusser par exemple (mais il n'est pas le seul²⁸), l'école relève d'un imaginaire qui n'a rien à envier aux plus lugubres dystopies : les élèves après le passage par le laminoir de l'enseignement suivent une voie unique et se présentent en rangs calibrés pour les besoins de la division du travail. Dans une page symptomatique, le parcours scolaire au cours duquel les élèves basculent au fil des degrés dans la « production » est décrit d'une manière très sombre :

²⁸ Cf. *L'École capitaliste en France* (1971) de Baudelot et Establet. On peut lire une prise de distance critique et nuancée de cette vision de l'école dans Snyders (1976), beaucoup plus virulente dans un article de Briand, Chapoulie et Péretz (1980).

Chaque masse qui tombe en route est pratiquement pourvue de l'idéologie qui convient au rôle qu'elle doit remplir dans la société de classe : rôle d'exploité (à « conscience professionnelle », « morale », « civique », « nationale » et a-politique hautement « développée ») ; rôle d'agent de l'exploitation (savoir commander et parler aux ouvriers ; les « les relations humaines »), d'agents de la répression (savoir commander et se faire obéir « sans discuter » ou savoir manier la démagogie de la rhétorique des dirigeants politiques), ou de professionnels de l'idéologie (sachant traiter les consciences avec le respect, c'est-à-dire le mépris, le chantage, la démagogie qui conviennent, accommodés aux accents de la Morale, de la Vertu, de la « Transcendance », de la Nation, du rôle de la France dans le monde, etc.). (2011, p. 284)

Bien plus euristique se révèle la position d'A. Gramsci. Il explique comment il a appris à l'école cette habitude psychophysique du travail qui lui a permis de devenir l'intellectuel que l'on sait (1932/1978, p. 339). On ne peut qu'être frappé par la manière dont Gramsci (en particulier dans le cahier 12 de ses *Cahiers de prison*) offre une conception de la formation scolaire nuancée, profonde et complexe²⁹. Loin d'une déploration pessimiste, il étudie divers systèmes scolaires de son temps, et s'il n'en méconnaît pas l'orientation inégalitaire, il essaie en connaissance de cause d'en retirer les éléments positifs, en particulier par sa contribution à la lutte contre la superstition et la crédulité. Interdépendante avec les rapports de production générés par une économie capitaliste, dont l'efficacité repose en partie sur une rationalité scientifique, l'école est conduite à promouvoir une connaissance plus approfondie des lois de la nature. (1932/1978, p. 316). Gramsci prend soin de distinguer dans l'enseignement les nombreuses situations qui le composent, en lien dialectique précisément avec la division du travail, ce qui explique que, parallèlement à l'école traditionnelle humaniste, se soit créé le système des « collèves du peuple » : écoles primaires supérieures et cours complémentaires (Petitat, 1983, Briand & Chapoulie, 2011), et de nos jours les nombreuses filières qui composent le système éducatif. De ce point de vue, en dépassant une définition trop restrictive du concept d'intellectuel, il ouvre des perspectives fécondes, il lie l'émergence des intellectuels – du moins ceux qu'il appelle organiques³⁰, à une fonction rendue nécessaire par le monde

²⁹ On peut également mentionner le cahier 11 (1932/1978).

³⁰ Gramsci explique ainsi ce qu'il entend par intellectuel organique : « Tout groupe social, qui naît sur le terrain originaire d'une fonction essentielle dans le monde de la production économique, se crée en même temps de façon organique, une ou plusieurs couches d'intellectuels qui lui donnent homogénéité et conscience de sa

de la production économique : ces derniers donnent en effet homogénéité et conscience à cette fonction incarnée par chaque groupe social (1932/1978, p. 309), et il en conclut logiquement que « l'école est l'instrument destiné à élaborer les intellectuels des différents degrés » (p. 313).

En un sens, la conception trop monolithique d'Althusser ruine le potentiel du concept d'assujettissement : si nos systèmes scolaires témoignent des luttes de classes propres aux contradictions des sociétés démocratiques capitalistes, ce que Balibar qualifie de « paradoxe vivant d'une construction inégalitaire de la citoyenneté égalitaire » (2011, p. 27), il est erroné de les présenter comme des organisations ayant d'abord et avant tout pour but un asservissement, au risque de les caricaturer, de passer à côté des contradictions propres à la forme scolaire et d'amoindrir ainsi, en fin de compte, toute portée critique.

On peut toutefois accorder à Althusser qu'il a envisagé que sa démarche théorique puisse être considérée comme trop fataliste, puisqu'il écrit qu'on a voulu voir dans son travail une sorte de fonctionnalisme qui oublie la dialectique et l'histoire en figeant la société dans des institutions qui assujettissent (1970/2011, p. 249). Cette critique a pu lui être adressée non sans raison, mais il s'en défend en insistant sur les conséquences de la lutte des classes dans le fonctionnement des appareils idéologiques d'État. Et il reprend ce point dans les dernières pages de son manuscrit *Sur la reproduction* pour tenter d'échapper à la perspective d'une aliénation sans faille et sans espoir. Il soutient que l'idéologie dominante est l'enjeu d'une très dure lutte de classe ininterrompue et il évoque les bouleversements sociaux qui affectent l'institution scolaire dans les pays capitalistes contemporains de l'écriture du texte (1970/2011). Si une certaine forme de cohérence opère dans l'unité de l'idéologie dite d'État, elle ne peut être absolue, car les appareils combinent leurs effets d'assujettissements qui se concrétisent dans des pratiques, s'institutionnalisent, se ritualisent, mais « cette 'combinaison' ne va pas toute seule : d'où [...] les 'conflits de devoirs' » (Althusser, 2011, p. 232).

Balibar rappelle de son côté que, pour comprendre le discours de la modernité sur la liberté, il est important de tenir compte des deux

fonction, non seulement dans le domaine économique, mais également dans le domaine social et politique...» (1932/1978, p. 309). Il les distingue des intellectuels traditionnels : héritage d'une classe hégémonique dans une période historique précédente, mais supplantée par une nouvelle. Gramsci évoque comme exemple les ecclésiastiques associés à l'aristocratie.

dérivations à partir des étymologies de sujet, celles d'autonomie et de sujétion, mais quand il évoque la relation du sujet au citoyen, il insiste simultanément sur le fait que le désir d'émancipation ne peut être historiquement envisagé selon un point de vue linéaire, téléologique. Il parle à la fois d'une « irréversibilité » et d'une « incomplétude » et évoque « la tâche de retracer les deux mouvements antithétiques du *devenir citoyen du sujet* et du *devenir sujet du citoyen*, qui ne cessent de se 'succéder', mais plus profondément se précèdent et se conditionnent l'un l'autre » (2011, p. 7). À l'appui de son propos, il cite Rousseau : « À l'égard des associés, ils prennent collectivement le nom de *peuple*, et s'appellent en particulier *Citoyens* comme participants à l'autorité souveraine, et *Sujets* comme soumis aux lois de l'État »³¹, et conclut :

Qu'on ne s'y trompe pas : [...] nous voyons paraître pour la dernière fois le « sujet » au sens ancien, celui de l'obéissance, mais métamorphosé en sujet de la loi, strictement corrélatif du citoyen qui fait la loi. Nous voyons aussi paraître, sous le nom d' « homme », partagé entre son intérêt général et son intérêt particulier, ce qui sera le nouveau « sujet », le Citoyen Sujet. (2011, p. 56)

Ce propos souligne à quel point l'assignation à être un sujet entre dans un processus dialectique lié à l'émergence historique du citoyen. Un système politique démocratique doit en effet compter sur des modèles de sujets idéologiques aptes à participer à la vie démocratique pour que vivent ses institutions. C'est un argument déterminant contre une conception de l'assujettissement éducatif essentiellement asservissante, qui serait de fait complètement contreproductive avec les nécessités politiques d'un modèle de gouvernement libéral, même, et peut-être surtout, dans une économie capitaliste. Il y a donc là une contradiction majeure entre idéalisation politique de l'égalité et réalité des rapports de domination que l'on peut repérer, décrire et expliquer, y compris dans les systèmes scolaires. Nous nous trouvons ici au point central de la tension conflictuelle entre démocratie formelle et démocratie réelle. Cette contradiction fondatrice caractérise bien les systèmes didactiques contemporains, car sujétion et apprentissage de la citoyenneté sont à ce point intrinsèquement liés qu'ils génèrent des situations antithétiques que vivent au quotidien les enseignants : défendre le principe de l'égalité et, en même temps, contribuer à une sélection qui conduit à une division du travail foncièrement

³¹ Cette citation est extraite du *Contrat social*. Cf. Rousseau (1762/1968, p. 69).

inégalitaire ; ces situations sont également connues par les élèves : se conformer (apprentissage des comportements adéquats en fonction des attentes de l'institution) et s'opposer (exercer son esprit critique, contester). Au jour le jour, la démocratie se réalise et se discute dans les activités les plus communes, les plus banales. Cette concrétisation discriminante du réel est le lieu d'un rapport de forces et de combat. Et si la volonté démocratique ne veut pas se cantonner à des vœux pieux, à de généreuses généralités, qui la rendent de fait compatible avec l'idéologie des groupes sociaux dominants, elle ne peut se dérober à une réflexion portant sur les contradictions du système didactique.

Une théorie de l'assujettissement invite à considérer que s'il n'existe pas de possibilité de reconnaissance sociale en dehors d'une assignation à être sujet, à se comporter comme un sujet, à avoir une conscience de sujet, il n'est pas possible non plus d'envisager conceptuellement un individu désassujetti. S'extraire totalement de l'assujettissement signifierait la capacité de s'extraire de l'histoire. Mais, si on ne peut exister socialement que comme sujet idéologique, il reste tout de même l'espoir de tenter de comprendre quel sujet on fait vivre, non pas pour retrouver un sujet naturel, originel, indemne de culture, mais pour tenter d'agir sur les dispositifs qui, potentiellement, conduisent à devenir tel et tel sujet. En d'autres termes, du fait même de la complexité du processus de la transmission et de son caractère historique, la formation par les disciplines scolaires ne peut décider à l'avance d'une finalité inéluctable ; elle laisse donc un espace de liberté.

Balibar à cet égard discute de manière intéressante la position de Foucault. Il rappelle d'abord que l'auteur de *L'histoire de la folie à l'âge classique* (1972), de *Surveiller et punir* (1975), de *L'histoire de la sexualité* (1976–2018)

avait trouvé dans les méthodes d'obtention de l'aveu ou de la confession (qui transitent de la religion et de l'inquisition à la psychologie et à la psychiatrie) le modèle du rapport entre la subjectivité, l'apparence et la vérité [...] et dans le 'panoptisme' de Bentham le diagramme idéal de toutes les « relations fictives » (mais matérialisées dans le jeu des institutions de normalisation sociale) d'où « naît mécaniquement un assujettissement réel ». À partir de là il a forgé le programme d'une investigation des « modes d'objectivation qui transforment les individus en sujets »³², et notamment des relations de pouvoir. (2011, p. 83)

³² La citation renvoie à « Le sujet et le pouvoir », texte publié en 1982 (in 1994, p. 223).

Mais il fait remarquer

[Qu'] il n'existe aucun pouvoir, que ce soit sur « soi » ou sur « les autres », qui ne passe par la constitution d'un savoir, et à son tour celui-ci n'est pas une activité simplement théorique, c'est une pratique sociale, une production d'objectivité. La question du sujet et celle de l'objet, ramenées à un double procès de subjectivation et d'objectivation, d'assujettissement de l'individu à des règles et de construction du « rapport de soi à soi » selon différentes modalités pratiques, ne sont donc pas opposées entre elles, mais deux faces d'une même réalité. (2011, p. 83)

Balibar souligne ici les rapports dialectiques entre la normalisation sociale et l'intelligence, la compréhension, la connaissance de soi. C'est une autre façon de comprendre le processus de l'assujettissement, car la réflexion rend non seulement possible une analyse critique de sa place en tant qu'agent dans une temporalité historique, mais permet également d'opposer, le cas échéant, ce que l'on peut appeler une contre-interpellation³³.

Les diverses modalités d'un parcours de vie et d'un parcours scolaire ne peuvent donc être réduites à des procédés mécaniques dirigeant inéluctablement vers un but prévisible. C'est peut-être le rêve de toute idéologie, mais ce n'est pas ainsi que les choses se passent tout à fait dans la réalité. Dans les nombreux débats que cette question a suscités, les contributions de Sève sur l'individualité et ses formes historiques ont joué un rôle important, car tout en reprenant la critique marxiste d'un humanisme trop abstrait, il attire l'attention sur le risque de renoncer à traiter de la personnalité sous prétexte qu'elle relèverait d'une philosophie idéaliste – c'est précisément l'objet du débat qui l'opposera Althusser³⁴.

³³ Selon l'expression de Lecerclé : « En matière de langage tout au moins, l'assujettissement du sujet locuteur interpellé à sa place par la langue n'est jamais ni total ni définitif, car les contraintes du système sont des contraintes capacitantes et cet assujettissement est en réalité une appropriation : l'individu [...] interpellé par la langue en tant que son locuteur devient sujet d'énonciation, capable de contre-interpeller la langue qui l'interpelle » (Lecerclé, 2019, p. 98). Lecerclé insiste sur la dialectique de l'interpellation « assujettissement *et* prise de conscience, interpellation assujettissante *et* capacitante » (2019, p. 289).

³⁴ Les dates de publication des ouvrages qu'il consacre plus précisément à cette question (1969, 1980, 2008, 2014, 2015) en témoignent. Pour le débat entre Althusser et Sève, on peut se reporter à Sève (2008, 2014) et Althusser & Sève (2018). Pour la question de l'humanisme abstrait, voir Althusser (1973). Sève rappelle dans son argumentation que Marx disait de l'histoire sociale qu'elle « n'est jamais que l'histoire [du] développement individuel ». La citation renvoie à Marx & Engels (1971, p. 448).

Cette méfiance empêche, selon lui, de penser dialectiquement l'histoire sociale. Pour Sève et bien sûr Vygotskij, la compréhension du développement psychologique exclut tout fatalisme, toute prédestination, tout déterminisme mécanique. La difficulté consiste cependant à rendre compte des contraintes déterminantes tout en expliquant les parcours des existences personnelles et des évolutions collectives, en d'autres termes de la possibilité même de la liberté. En définitive, si l'assujettissement est lié au pouvoir d'agir, la pensée critique joue dès lors un rôle essentiel, car être lucide sur le sujet que l'on endosse offre une possibilité de liberté, ce qui n'est pas le cas s'il reste inconscient, transparent, évident. On ne choisit pas de participer à la lutte des classes, mais il est possible de réfléchir à la place que l'on occupe dans cette lutte. Vygotskij écrit :

Personne n'a exprimé avec autant de clarté [qu'Engels] l'idée générale que la liberté du vouloir naît et grandit dans le cours même du développement historique de l'humanité. « La liberté [...] n'est pas dans une indépendance rêvée à l'égard des lois de la nature, mais dans la connaissance de ces lois et dans la possibilité donnée par là même de les mettre en œuvre méthodiquement pour des fins déterminées. Cela est vrai aussi bien des lois de la nature extérieure que de celles qui régissent l'existence physique et psychique de l'homme lui-même – deux classes de lois que nous pouvons séparer tout au plus dans la représentation, mais non dans la réalité. La liberté de la volonté ne signifie donc pas autre chose que la faculté de décider en connaissance de cause ». Autrement dit, Engels met sur le même plan maîtrise de la nature et maîtrise de soi. Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre, pour lui comme pour Hegel la liberté de la volonté consiste dans la compréhension de la nécessité. (1931/2014, p. 487)³⁵

³⁵ La citation renvoie à Friedrich Engels, *Anti-Dühring*, Éditions sociales, Paris, 1971, p. 143 (note de l'éditeur).

Chapitre 2

La réputation littéraire

Si l'assujettissement relève de l'idéologie, il reste encore bien sûr à préciser ce que signifie expérimenter la subjectivité dans un système didactique, mais, avant de développer plus précisément ce point, j'évoquerai, dans un premier temps, la manière dont le sujet didactique peut être affecté par les formes de subjectivité inhérentes au champ littéraire moderne. Afin de mettre en évidence l'une de ses caractéristiques essentielles (son autonomisation progressive), il sera plus particulièrement question de l'avènement de l'esthétique romantique et de son projet théorique, en insistant sur son interprétation en France au milieu du XX^e siècle comme absolu littéraire³⁶, puis de la grammaticalisation du style littéraire à la fin du XIX^e. Cette configuration du champ est ensuite placée en contraste avec l'émergence au début du XX^e d'un genre de textes (les témoignages), qui provoque une rupture et des contradictions riches d'enseignements avec le processus d'autonomisation. Enfin, l'élaboration de la valeur littéraire, mais en la considérant cette fois du point de vue de l'institution scolaire, sera illustrée par quelques exemples pris au XIX^e et XX^e siècles. Ils contribueront à mettre en perspective la réputation littéraire contemporaine telle qu'elle sera analysée dans la partie II de cet ouvrage.

1. Les effets de la réputation

-1-

Dans le développement qui suit, la réputation littéraire et les formes d'assujettissement qu'elle génère vont être principalement abordées à partir des rapports entre trois systèmes d'attribution de valeurs :

³⁶ Lacoue-Labarthe & Nancy écrivent : « Le romantisme, c'est l'inauguration de l'*absolu littéraire* » (1978, p. 21).

- Le champ littéraire, qui comprend la production de textes qualifiés de littéraires, mais aussi le système éditorial, les discours, les manifestations de reconnaissance et de connivence produits par diverses instances (les prix littéraires, les institutions officielles, les articles critiques paraissant dans des revues spécialisées, dans la presse, etc.). Son étude a fait l'objet de nombreux travaux, ceux de Bourdieu bien sûr (1986, 1991, 1992), mais aussi de Saint-Jacques et Viala (1994), Thumerel (2002), Sapiro (2014, 2017), etc. Je retiens avant tout de sa définition qu'il s'agit d'un « champ de forces agissant sur tous ceux qui y entrent, et de manière différentielle selon la position qu'ils y occupent » (Bourdieu, 1991, p. 4) ;
- Le champ académique, qui, dans le cadre de son organisation en disciplines, contribue à l'histoire littéraire, commente les textes, propose des éditions savantes, participe aux recherches théoriques et contribue à la formation spécialisée des futurs commentateurs et des enseignants ;
- Le champ scolaire qui apprend à lire les textes, les commente et contribue à la formation générale.

Il ne faut toutefois pas se laisser tromper par cet ordre de présentation. Il ne s'agit pas d'y voir une hiérarchie ni même une chronologie, même s'il arrive souvent que l'attention soit portée par ordre de prestige et de valeur sur les deux premiers. Souvent en raison d'une minimisation de l'historicité et des déterminismes de la discipline scolaire, le troisième champ est présenté en matière littéraire comme conservateur, simplificateur, applicationniste. Pourtant un système didactique à rigoureusement parler n'applique rien, il transpose, réfracte au sens fort du terme et recontextualise divers matériaux. Il influence donc profondément, ne serait-ce que parce qu'il s'y intéresse, le fonctionnement du champ littéraire, et par voie de conséquence le champ universitaire qui, lui-même, exerce sur les deux autres une action sans laquelle la littérature d'aujourd'hui serait impossible. Ces divers systèmes n'évoluent pas selon la même chronologie de manière homologique, mais contribuent chacun à leur manière à la réputation littéraire à la fois selon un fonctionnement autonome, mais aussi par des actions réciproques. Une classification s'opère ainsi dans la masse des productions écrites, mais, au-delà des postures spécifiques, reste bien toutefois la volonté de faire reconnaître la validité et souvent la prééminence d'un discours ayant pour objet *la* littérature, sa définition, son corpus, ses chefs d'œuvres, ses représentants légitimes. C'est ce qui explique qu'il y ait des différences marquées entre

les modalités normatives sur la manière légitime de lire et de commenter les œuvres. On remarquera que l'efficacité prescriptive dépend fortement du système dans lequel elle s'inscrit, de sa capacité à convaincre de sa légitimité, de ses citations intraréférentielles, de sa bibliographie, de son inscription dans sa propre histoire et de sa certification par les pairs. Elle est encore confortée si elle émane d'institutions puissantes comme l'université ou l'enseignement primaire et secondaire. Les trois champs peuvent s'opposer ou se renforcer selon les époques et les situations, mais l'intensité de leur influence dépend de leur aptitude à se poser en référence, de leur relative autonomie et de la reconnaissance qui est accordée à cette autonomie.

-2-

À propos du champ littéraire, Viala écrit que

La littérature ne peut se constituer en espace social spécifique que dans la mesure où l'ensemble des activités culturelles se trouve lui-même en situation d'accéder à une certaine autonomie [...]. C'est dans le processus de cette émancipation et en relation, voire en concurrence ou en conflit, avec les autres domaines d'activité intellectuelle ou artistique que se sont forgés les traits distinctifs et les institutions du champ littéraire. Et, fait capital de l'histoire culturelle française, il est devenu très tôt la partie la plus dynamique et la plus influente du domaine culturel. (1985, p. 14)

Pour lui, l'autonomisation du champ s'est opérée progressivement depuis le XVII^e siècle³⁷. Dans cette logique, à la suite de Bourdieu (1991), Sapiro reprend la distinction entre deux sphères de production, propre à l'époque moderne, l'une de grande diffusion, rentable : « la valeur de l'œuvre [étant] ramenée soit à sa valeur marchande [...] (les *best-sellers*, par exemple), soit à sa valeur didactique, suivant des critères moraux ou idéologiques », et une autre beaucoup plus restreinte, davantage porteuse de valeurs symboliques et fortement tributaire d'un autre mode de reconnaissance, dans lequel prime « la valeur proprement esthétique [...], valeur que seuls les spécialistes, c'est-à-dire les pairs et les critiques, sont en mesure d'apprécier » (2020, p. 134). Une telle polarisation s'avère utile pour comprendre diverses formes de différenciation et de distinction, car elle induit dans l'histoire littéraire des phénomènes spécifiques

³⁷ Pour une chronologie détaillée, on peut se reporter à Thumerel (2002, p. 53).

d'autonomisation, dans la mesure où les producteurs essaient de se démarquer des logiques commerciales pour proposer des modes de légitimation, de reconnaissance et de connivence qui paraissent aussi peu utilitaristes et mercantiles que possible, c'est l'art pour l'art, mais c'est aussi la caractéristique des avant-gardes, des productions confidentielles, des revues pour *happy few*. Même s'il n'est pas inutile de rappeler, comme le fait Vaillant, qu'aucune sphère de la vie littéraire, même la plus élitiste ou la plus soucieuse d'une position marginale, ne peut échapper totalement à une logique économique (2017, p. 293)³⁸, et quoi qu'il en soit des nuances, on peut toutefois retenir de cette conception de l'autonomie un point fondamental : elle permet de qualifier la capacité d'un groupe d'individus à émettre ses propres critères de légitimité, ses propres valeurs et à les imposer en tant que références, et ceci même quand elles paraissent fortement contestées. Si la critique dite moderne dans les années 60 s'est avérée novatrice sur bien des aspects en puisant ses concepts dans la linguistique, la psychanalyse, ou le marxisme par exemple, elle les a néanmoins intégrés à la logique d'action du champ littéraire.

Idéologiquement, en ce qui concerne la réputation littéraire telle qu'elle peut être observée pour la littérature francophone, du moins depuis plus de 200 ans, il est significatif de relever qu'une de ses manifestations les plus constantes, la plus unanimement partagée, la plus prégnante a pris la forme d'une revendication d'autonomie qui s'accompagne de deux conséquences majeures : i) La réputation littéraire ne dépend pas prioritairement de considérations d'ordre pratique ou éthique, la version la plus paradigmatique en étant l'art pour l'art ; cela ne signifie pas qu'un auteur ne puisse pas s'engager dans la politique de son temps, mais qu'une distinction est possible entre la valeur de l'engagement politique et la valeur littéraire. *Les Châtiments* pourraient être considérés comme

³⁸ « Suivant la logique du libéralisme économique qui fait suite à l'ordre aristocratique, la dépendance sociale de l'homme est remplacée par la dépendance économique de son travail. Le droit d'auteur ne doit donc pas se comprendre simplement comme un mode de rémunération économique, mais comme la reconnaissance juridique d'un statut social (avec les droits y afférant), capable de se substituer au lien de dépendance mécénal ». Le droit d'auteur est initié au XVIII^e siècle par un droit de propriété (1777), « premier texte officiel consacrant en France le droit d'auteur » (Vaillant, 2017, p. 255). La propriété littéraire est reconnue en 1793, consacrée avec la Convention de Berne de 1886 et la Convention universelle du droit d'auteur en 1952, confirmée sur le plan national avec la loi du 11 mars 1957 sur la propriété littéraire et artistique (2017, p. 359).

relevant d'une position caricaturalement partisane contre le régime de Napoléon III, mais cela ne nuit aucunement à la reconnaissance littéraire du recueil de poèmes ; ii) La vérification de la véracité factuelle n'est pas un critère d'évaluation décisif de la qualité d'une œuvre – du moins est-il fondé dans une certaine configuration du champ littéraire d'utiliser de tels arguments et ils peuvent convaincre.

Comme cette question du rapport littéraire à la vérité va être particulièrement importante pour la suite de mon propos et de manière significative pour la réception des textes de témoignage, je poursuis par une brève parenthèse sur les conséquences d'une conception de la réputation littéraire, selon laquelle les écrivains auraient un accès privilégié à la vérité, autre que celui d'un discours scientifique, mais plus vrai à certains égards. La conviction que l'intuition, l'affectivité surpassent en somme le concept a connu sous différentes formes une forte continuité idéologique. On en trouve par exemple des illustrations significatives durant la période romantique. Ainsi, la préface du roman historique *Cinq-Mars* (1827) oppose les historiens dont la vision de la réalité ne peut être que fragmentaire aux créateurs inspirés, qui grâce à la puissance de leur imagination suppléent les faiblesses de l'historien et atteignent une vue d'ensemble proche de celle de l'œil de Dieu lui-même. La vérité de l'art en perfectionnant l'événement pour lui donner une signification morale universelle, supérieure, intemporelle, dépasse la contingence sociologique et historique, transcende les considérations utilitaristes. L'œuvre littéraire peut ainsi avoir légitimement pour vocation de prendre en charge la direction spirituelle des hommes. Cette promotion sans précédent de la *Littérature* tend vers une « religiosité laïque » (Bénichou, 1973/2004, p. 10) avec ses diverses formes de sacralisation. Poètes, romanciers et créateurs d'une manière générale sont crédités d'un pouvoir de discernement qui leur octroie une profonde connaissance du monde et leur permet – génie, mage ou prophète – d'éclairer le commun des mortels³⁹. Ils ne doivent ainsi des comptes qu'à leurs pairs et leur crédibilité sur quelque sujet que ce soit, même le plus éloigné de leur propre existence, y compris la guerre ou la déportation, ne saurait être évaluée que dans les termes du paradigme posé par une esthétique très particulière : celle

³⁹ Même si, à certains égards, le romantisme en France est différent de celui des premiers romantiques allemands, on trouve déjà ce principe formulé dans la revue *Athenaeum*: « l'arbitraire du poète ne souffre aucune loi qui le domine » (in Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978, p. 112).

des diverses déclinaisons de l'autonomie de l'art. Mais il importe toutefois de souligner que le champ de production symboliquement dominant n'est concevable que différentiellement par rapport à d'autres tendances du champ qui le menacent de déséquilibre, ou même le banalisent. Et, en ce qui concerne les textes de témoignage, les tensions se manifestent de manière particulièrement vive à l'occasion de bouleversements historiques majeurs. Les deux guerres mondiales du XX^e siècle en offrent des exemples éloquentes et certaines trajectoires sociales d'écrivains sont clairement révélatrices de dilemmes de positionnement dans le champ littéraire.

C'est le cas notamment d'Henri Barbusse qui se situe d'abord dans la proximité des poètes parnassiens, mais le choc de la Première Guerre mondiale oriente son œuvre de manière décisive vers la prose et l'engagement militant, pacifiste et communiste. Cependant, cette forme d'hétéronomie ne le conduit pas pour autant à renoncer à la réputation littéraire : il choisit une autre tradition légitimante qui est celle du roman naturaliste et passe donc d'un champ restreint de production (la poésie) à un autre plus largement diffusé, plus commercial, celui du roman ; et même s'il intitule son livre sur la guerre *Journal d'une escouade*, il utilise bel et bien des procédés romanesques qui s'ajoutent à toute une série d'autres caractéristiques fictionnelles, gages de littérarité. Ce déplacement entre parfaitement dans une stratégie qui consiste à toucher un large public pour faire avancer une cause politique qui lui est chère, mais sa réaction aux critiques sur la piètre qualité de son témoignage est symptomatique : dès lors qu'il est pris en défaut sur son authenticité et sa fiabilité, il retrouve les termes de Vigny en se justifiant par une vérité de l'art supérieure à une vérité des faits. Presque un siècle sépare Vigny et Barbusse et même si leurs positionnements politiques sont diamétralement opposés, il est pourtant frappant de constater qu'ils communient dans la même sacralisation de la littérature et se reconnaissent dans la position dominante typique des inspirés. Les premières et les dernières pages du *Feu* (1917) sont particulièrement éloquentes, et font écho sur bien des points à la parabole que Vigny esquisse dans son journal (1824) :

Comparaison poétique : L'Islande. Dans les nuits de six mois, les longues nuits du pôle, un voyageur gravit une montagne et, de là, voit au loin le soleil et le jour, tandis que la nuit est à ses pieds : ainsi le poète voit un soleil, un monde sublime et jette des cris d'extase sur ce monde délivré, tandis que les hommes sont plongés dans la nuit. (Cité in Bénichou, 1973/2004, p. 345)

Cela n'empêche cependant pas Barbusse d'être fortement impliqué dans la crise des années 1925–1935 provoquée par le débat sur la littérature prolétarienne. Dans l'immédiate après-guerre et révolution russe, la question des rapports de la littérature avec l'émancipation du prolétariat devient un sujet brûlant, qui agite le monde intellectuel. Le champ politique conteste fortement l'autonomie du champ littéraire et, pour certains écrivains sensibles à la révolution en marche, il n'est plus question de s'engager à la manière de Zola sortant de sa tour d'ivoire pour défendre Dreyfus, mais plus radicalement de faire étroitement dépendre l'activité littéraire de critères politiques : la primauté n'étant plus celle de l'esthétique, c'est une manière de renoncer à une forme de souveraineté littéraire (Péru, 1991, p. 49). Or, Barbusse vient d'obtenir de fraîche date un capital symbolique important, et dans sa stratégie de reconnaissance, il est risqué pour lui de le fragiliser en prenant la voie de la littérature prolétarienne, vers laquelle devraient pourtant le conduire ses convictions communistes. Il y a donc ici une forte contradiction entre l'affichage de ses intentions d'auteur et la logique du champ qui est prépondérante et impitoyable : il faut donner des gages sous peine d'être marginalisé, mais ce faisant, il hérite aussi des formes esthétiques réputées littéraires et assume en partie leurs idéologies. Les surréalistes, pourtant en intense concurrence symbolique avec Barbusse pour obtenir une légitimation de mouvement révolutionnaire, sont pris dans le même dilemme, d'où les efforts de Breton afin de s'allier avec un acteur important du champ politique, le parti communiste français – parti lui-même en plein débat sur la place à accorder à la littérature et aux arts dans la lutte des classes. Les surréalistes ambitionnent le label de mouvement littéraire à l'avant-garde de la Révolution qui pourrait leur être accordé par le parti des travailleurs, mais sans renoncer pour autant à ce qui reste un enjeu crucial : la prééminence de leur place dans le champ littéraire. Or, la littérature prolétarienne, si elle veut rester fidèle à ses critères esthétiques, se trouve en rupture radicale avec l'assise institutionnelle et sociologique du champ, ainsi qu'avec son histoire telle qu'elle s'est constituée tout au long du siècle précédent. Une telle posture signifie renoncer aux bénéfices symboliques assurés par le prestige de la réputation littéraire et c'est ce qui lui vaudra les attaques répétées de Breton. Finalement, les surréalistes devront adopter un positionnement nouveau qui affectera la cohésion du groupe et aboutira à l'exclusion d'Aragon. Ce dernier sera préféré à Breton par

le PCF qui, déléguant à l'association des écrivains la mission de définir une ligne juste en matière littéraire, peut désormais se concentrer sur son champ propre : la lutte politique⁴⁰.

En contraste avec ce maintien dans les règles du champ, on peut mentionner un auteur qui, en cohérence avec ses convictions politiques, va tenter de s'en émanciper, ce qui explique sans doute en grande partie que son œuvre soit quasiment tombée dans l'oubli. Il s'agit d'Henry Poulaille qui de manière délibérée n'attache pas d'importance en soi à un style réputé littéraire, mais considère que la légitimité vient uniquement de la réception de ses œuvres par le public auquel il s'adresse, celui des prolétaires (Meizoz, 2015, p. 243). Pour lui, l'écriture authentique est celle de l'école primaire et il se place ainsi en opposition avec une recherche d'originalité qui se situe précisément dans un écart avec la langue de l'école. C'est d'autant plus intéressant si l'on met ce propos en lien avec les réflexions de R. Balibar, lorsqu'elle différencie un français enseigné à l'école primaire comme « pure et simple » expression de la « réalité », et par ailleurs, un français qui s'en écarte par un ou plusieurs traits et qui par là même devient littéraire :

⁴⁰ Dans les années 60, un groupe d'avant-garde comme *Tel Quel* choisit aussi tactiquement, comme le groupe surréaliste des années 20, de soutenir sa radicalité artistique par la radicalité politique du parti communiste. Mais les temps ont changé et la prétention du PCF à être le porte-parole révolutionnaire de la classe ouvrière est de plus en plus contestée, mai 68 va d'ailleurs être un moment de crise particulier de ce point de vue. La stratégie du parti se concrétise d'abord par des articles très violents dans *L'Humanité* contre les étudiants qualifiés de gauchistes petits-bourgeois, puis à les soutenir après la répression policière du 10 mai, puis à s'engager fortement pour trouver une issue à la crise en restant dans le cadre légal de conquête du pouvoir par les urnes (Mischi, 2020, p. 498) ; tout ceci conduit à une perte importante de crédibilité, d'autant que des formations d'extrême gauche appellent sans ambiguïté au combat révolutionnaire. *Tel Quel* se trouve ainsi pris dans la même dévalorisation, souffrant du même reproche d'être dépassé, d'avoir complètement ignoré le sens de l'histoire, ce qui pour un mouvement littéraire d'avant-garde est un comble. Gobille parle d'un désajustement politique et symbolique (2018, p. 150). *Tel Quel* subit d'ailleurs des attaques en règle, de la part du collectif qui publie la revue *Change*. La polémique très virulente pour le monopole de l'avant-garde se porte à la fois sur le plan politique, théorique et esthétique. Le livre de Gobille offre de significatives illustrations des forces antagonistes qui agitent cette période avec des déclassements (Sartre, Aragon, le surréalisme), des rapports avec le champ politique et des stratégies d'éditeurs (en particulier Le Seuil et Minuit) pour occuper le terrain valorisant de l'avant-garde dans le champ de la production restreinte à fort capital symbolique.

À la suite de la Révolution nationale de 1789, politique linguistique et politique scolaire sont intrinsèquement liées, les Français devant être formés également au français national, mais dans le même temps inégalement aux français littéraires, qui à partir de procédés grammaticaux et rhétoriques spécifiques se distinguent du français national. Nationale et élitiste telle est la configuration de la littérature française. (1974/2007, p. 126)

Cette bipartition révèle donc une hiérarchie entre le primaire-professionnel et le secondaire-supérieur et R. Balibar montre que l'opposition entre deux pratiques du français ne prend sens que dans le contexte d'une lutte politique entre classes sociales. La langue de l'école primaire n'est donc pas plus authentique en soi, mais elle est une construction idéologique et un marqueur social. Dans une certaine mesure, elle est même l'instrument linguistique que la classe dominante délègue aux dominés avec son idéologie et ses formes d'assujettissement spécifiques. Dès lors, l'intention de Poulaille est d'intégrer ce français primaire à une stratégie de contre-interpellation pour lutter contre la domination linguistique, mais ce positionnement esthétique l'exclut de la reconnaissance littéraire. En ce sens, on peut soutenir que l'émergence historique de la notion de littérature et de subjectivité qui lui est liée sert à contenir et limiter les discours possibles et les formes de subjectivation. Dans cette perspective, la subjectivité de type littéraire, loin apparaître comme l'expression authentique d'un sujet sensible, souverain et autonome, se présente avant tout comme le résultat d'enjeux d'idéologiques qui forment la conscience des sujets.

Il est encore utile d'ajouter, avec E. Balibar (2007) cette fois, qu'historiquement l'école et la famille forment l'appareil idéologique dominant dans les formations sociales bourgeoises. Pour lui, la scolarisation produit en particulier une ethnicité fictive qui est à la base de l'hégémonie des divers nationalismes. La relation à cette ethnicité (intégration ou exclusion, assujettissement réalisé ou perturbé, voire impossible) détermine pour une grande part la réussite scolaire⁴¹. Par ethnicité fictive, il entend une construction sociale visant à faire croire qu'il existerait une communauté naturelle procurant à la fois une identité, une culture et des intérêts communs. Elle est fondamentalement liée à un sentiment

⁴¹ Pour une approche à partir d'une problématique didactique, voir Sauvaire (2013, chapitre 2.1). Le lien entre enseignement littéraire, conception du sujet et de l'identité est l'un des axes importants de son travail et offre des pistes de réflexion particulièrement intéressantes.

d'appartenance qui peut prendre la forme du nationalisme, entraînant de manière concomitante idéalisation de la patrie et fierté d'une appartenance à une nature propre à la nation (1997, p. 131). C'est ainsi que l'on peut interpréter la défense et la promotion d'une certaine histoire littéraire, censée illustrer la race, le milieu, le moment (Taine, 1863), ou encore « l'esprit français », propre à « une race de bons sens » (Lanson, 1895/1920). Ce dernier écrit de manière explicite :

La forme dégradée du type français, c'est l'esprit gaulois, fait de basse jalousie, d'insouciance polissonnerie et d'une inintelligence absolue de tous les intérêts supérieurs de la vie ; ou le bon sens bourgeois, terre à terre, indifférent à tout, hors les intérêts matériels, plus jouisseur que sensuel, et plus attaché au gain qu'au plaisir. Sa forme frivole, c'est l'esprit mondain, creux et brillant, mousse légère d'idées qui ne nourrit ni ne grise. Sa forme exquise, c'est cet esprit sans épithète, fine expression de rapports difficiles à démêler, qui surprend, charme, et parfois confond par l'absolue justesse, où l'expression d'abord fait goûter l'idée, où l'idée ensuite entretient la fraîcheur de l'expression. Enfin, la forme grave et supérieure de notre intelligence, c'est l'esprit d'analyse, subtil et fort, et la logique, aiguë et serrée : le don de représenter par une simplification lumineuse les éléments essentiels de la réalité, et celui de suivre à l'infini sans l'embrouiller ni le rompre jamais le fil des raisonnements abstraits ; c'est le génie de l'invention psychologique et de la construction mathématique. Voilà les ressources et les dispositions principales que l'esprit français apporte pour faire sa littérature, sans parler des autres caractères qui se rapportent moins directement à cet objet : voilà les traits principaux et permanents qu'il a dégagés pendant dix siècles d'intense production littéraire. (Lanson, 1920, p. 40)⁴²

Vaillant, pour sa part, insiste sur ce qu'il appelle le sacre républicain de la littérature (2017, p. 322). Selon lui, c'est avec la Troisième République que s'est fixée une conception qui va perdurer jusqu'à nos jours : le lieu commun du littéraire aussi bien compréhensible par les

⁴² Par rapport à Taine, il précise : « tous les moyens de déterminer l'œuvre étant épuisés, une fois qu'on a rendu à la race, au milieu, au moment, ce qui leur appartient, une fois qu'on a considéré la continuité de l'évolution du genre, il reste souvent quelque chose que nulle de ces explications n'atteint, que nulle de ces causes ne détermine : et c'est précisément dans ce résidu indéterminé, inexpliqué, qu'est l'originalité supérieure de l'œuvre ; c'est ce résidu qui est l'apport personnel de Corneille et de Hugo, et qui constitue leur individualité littéraire. Et voilà pourquoi il faut commencer par appliquer rigoureusement toutes les méthodes de détermination ; les grandes œuvres sont celles que la doctrine de Taine ne dissout pas tout entières ... » (Lanson, 1920, p. 22).

spécialistes que par l'ensemble de la sphère publique. Il évoque le « prisme d'une vision de la littérature » profondément déterminé par un contexte sociohistorique. La forte mobilisation nationaliste après la défaite de 1870 et la Commune orientent de manière significative l'idéologie littéraire française, même si l'élaboration d'histoires littéraires nationales est un phénomène général au XIX^e siècle. Vaillant souligne fortement la portée politique de l'histoire littéraire : « Elle est avant tout entre les mains d'institutions concrètes (écoles, universités, administrations d'État), elle se matérialise en programmes d'enseignement, en directives, en listes de textes, en disciplines universitaires formellement définies et encadrées en fonction des besoins des collectivités nationales » (2017, p. 40). C'est ainsi qu'un mythe français se constitue : il doit à la fois par vocation républicaine contribuer à dépasser le monarchisme catholique, mais aussi par sa nature bourgeoise protéger de toute velléité révolutionnaire d'extrême gauche. Dans ce cadre s'opère « une véritable nationalisation de la littérature dont nous sommes les héritiers » (2007, p. 340), précision particulièrement intéressante pour un ouvrage traitant de l'expérience de la subjectivité dans un système didactique.

Balibar explique que cette construction se fonde ainsi avant tout sur la langue et diverses considérations raciales. Pour la langue, en tant que fondement d'une communauté, il y voit un phénomène récent lié aux formes nationales modernes, ce qui suppose une norme et un socle communs. Son enseignement est dévolu à l'école primaire qui fait que « la scolarisation est la principale institution qui produit l'ethnicité comme communauté linguistique » (1997, p. 133). La différenciation entre classes opère donc en relation avec ce socle commun, et la réputation littéraire également. Toutefois, Balibar précise que ce seul élément d'explication par la communauté linguistique ne suffit pas, compte tenu de l'histoire et de la diversité des langues nationales et des problèmes de leur unification (c'est évidemment le cas pour un État fédéral comme la Suisse). Intervient alors également un second élément : la communauté dite de race, comprise ici dans son ethnicité, elle-même associée à un imaginaire symbolique.

L'ensemble de ce raisonnement permet d'ailleurs à Balibar d'apporter des précisions à la théorie d'Althusser sur les appareils idéologiques d'État. Il estime qu'une telle expression désigne « le fonctionnement combiné de *plusieurs* institutions dominantes » (1997, p. 139) et que le couple famille-école n'est pas seulement à considérer dans la reproduction de la force de travail, mais aussi dans sa contribution à une ethnicité fictive :

[Son] histoire commence bien en deçà de l'apparition de la forme nation, et peut se poursuivre au-delà. Mais ce qui fait qu'elles constituent ensemble l'appareil idéologique dominant dans les sociétés bourgeoises, qui se traduit par leur interdépendance croissante et par leur tendance à se répartir exhaustivement le temps de la formation des individus, c'est leur importance nationale, c'est-à-dire leur importance immédiate pour la production de l'ethnicité. En ce sens il n'y a qu'un « appareil idéologique d'État » dominant dans les formations sociales bourgeoises, utilisant à ses propres fins les institutions scolaire et familiale, accessoirement d'autres institutions greffées sur l'école et la famille, et dont l'existence est à la base de l'hégémonie du nationalisme. (1997, p. 140)

-3-

Il est donc important de revenir sur un point central : si la réputation littéraire se présente comme un enjeu de concurrences, d'alliances conjoncturelles ou d'affrontements, l'école en est un facteur déterminant, d'autant plus efficace idéologiquement qu'il peut sembler subalterne, soumis à des enjeux disputés ailleurs. Or, si on la présente comme fidèle secrétaire de la postérité par la grâce d'une transposition qui serait uniquement descendante, l'école paraît simplement hériter d'une hiérarchie qui se jouerait dans un lieu extrascolaire, elle recueillerait en temps voulu les œuvres des auteurs reconnus qu'il s'agira désormais d'étudier dans les classes. L'impression qui s'en dégage est que l'histoire apporte des variations de surface, des ornements d'époque tandis qu'en profondeur se perpétuent des valeurs intemporelles et universelles. La légitimité acquise tend alors à naturaliser ce qui est appelé littérature et les diverses visions du monde que les œuvres réputées littéraires proposent. R. Balibar a depuis longtemps battu ce lieu commun en brèche et, particulièrement dans son ouvrage *Les français fictifs* (1974/2007), attiré l'attention sur la relation entre le *génie* littéraire et les exercices scolaires pratiqués par celui ou celle qui n'est pas encore *génial*. Massol rappelle également à juste titre que si tout écrivain est d'abord un acteur du champ littéraire avec ses lois, ses institutions, ses stratégies éditoriales, ses postures, il est aussi un ancien élève dont les modèles, les essais, le style entrent dans une relation d'acceptation pleine ou partielle ou de refus « avec un ou plusieurs exercices scolaires qui ont contribué à le doter, à un moment donné, des compétences scripturales qu'il possède de manière experte, pour ne pas dire magistrale » (2004, p. 305). Et Philippe en donne une illustration significative quand il écrit que l'on a

pu dire à propos de Sartre que ses descriptions et narrations étaient fortement redevables aux manuels de composition française ; il ajoute « Le lansonisme de sa critique littéraire et, plus généralement, son rapport grammatical à la littérature furent sans doute conditionnés, comme ce fut le cas pour tant d'autres écrivains, par la lecture appliquée des ouvrages scolaires de l'époque » (2002, p. 137).

Il est aussi instructif de constater à quel point la remarquable fécondité des études critiques d'après-guerre, si elle a proposé de nombreux concepts théoriques, les a essentiellement confrontés aux auteurs d'un canon littéraire institué par leur enseignement, le *Sur Racine* (1965) de Barthes ayant par exemple fait date. Si R. Picard réagit à la parution du livre de manière polémique en publiant *Nouvelle critique ou nouvelle imposture* (1965), ce à quoi Barthes répond par *Critique et vérité* (1966/1999), c'est bien parce qu'il y a querelle de légitimité sur un auteur du canon classique. Même si l'attaque à l'égard de Barthes est particulièrement violente et fournie, y compris dans la presse (les citations reproduites par Barthes dans son livre pp. 10, 11, 12, 16 en témoignent), il n'en reste pas moins que les adversaires restent dépendants des connivences du champ⁴³. Il est aussi possible de mentionner le livre de Goldmann *Le Dieu caché* (1955), dont le sous-titre est *Étude sur la vision tragique dans les « Pensées » de Pascal et dans le théâtre de Racine*, ou encore *Figures III* (1972) de Genette pour les références de son corpus, *À la recherche du temps perdu* particulièrement.

À propos de la transposition didactique, Gabathuler, après en avoir rappelé avec précision le mécanisme, suggère le concept de contre-transposition pour défendre l'idée qu'elle n'est pas uniquement un mouvement qui *descend* des savoirs savants ou experts vers les pratiques scolaires (2016, pp. 74–75). J'ajouterai simplement, en ce qui concerne la

⁴³ Bourdieu parle à ce propos d'adversaires complices (1984, p. 149). Il explique que l'autonomie du champ induit des signes de reconnaissance « référence et convenances [...] jusque dans l'inconvenance » auxquels on est obligé dans une certaine mesure de se soumettre sous peine tout simplement de ne pas entrer dans le champ, d'être au sens strict, inaudible, imperceptible; ceci illustre bien le fonctionnement du champ en général: constitué d'un « ensemble de présupposés inséparablement cognitifs et évaluatifs dont l'acceptation est impliquée par l'appartenance même ». Bourdieu évoque « les grandes oppositions obligées » qui paradoxalement « unissent ceux qu'elles opposent ». Puisqu'il faut être d'accord de les reconnaître avant de s'y opposer, elles définissent en réalité un « espace de discussion légitime » (2003, p. 144).

réputation littéraire, que sa transposition repose sur des déterminations opposées, contradictoires qui se surmontent précisément par la fabrication de cette réputation. Il est clair que, selon le point de vue adopté, celui du champ littéraire, universitaire ou de l'enseignement secondaire, la hiérarchie dans le rôle à accorder aux déterminations varie et cette valorisation relève de l'idéologie propre aux champs.

Cette question de la transposition, un des facteurs essentiels de la réputation littéraire, fera plus particulièrement l'objet du chapitre 3 et de la IIe partie.

2. Deux exemples d'autonomisation du champ littéraire : l'esthétique romantique et le « moment grammatical »

2.1. L'influence de l'esthétique romantique

-1-

L'un des chapitres du livre de Cassirer *La philosophie des Lumières* (1966) est intitulé *Les problèmes fondamentaux de l'esthétique*. Il y rappelle les liens étroits chez les principaux penseurs du XVIII^e siècle européen entre la philosophie et la critique portant sur les questions de l'art, non par simple opportunité, mais parce qu'ils y voient une unité de problèmes – ce qui contribuera vers le milieu du siècle à la formalisation de l'esthétique comme discipline philosophique. Au siècle précédent, l'ambition d'accéder à une sagesse universelle (en particulier avec le cartésianisme) fondée sur la raison s'étendait aussi à l'art, mais comme il est une imitation de la nature, et que celle-ci est soumise à des lois universelles, intangibles et intemporelles, l'art ne pouvait donc lui aussi s'y soustraire :

Les arts ont cela de commun avec les sciences, dit Le Bossu au début de son *Traité du poème épique*, qu'ils sont comme elles fondés sur la raison, et que l'on doit s'y laisser conduire par les lumières que la nature nous a données. (p. 357)⁴⁴

Ce n'est qu'en connaissant et suivant les lois de l'ordre naturel que l'artiste peut espérer créer une belle œuvre : un art mimétique se justifie

⁴⁴ La référence renvoie à Le Bossu *Traité du poème épique*, 1675.

donc pleinement. De là provient, conformément à la méthode analytique inspirée des mathématiques et de la physique, un dénigrement de l'intuition, car étant trop particulière, elle contrevient aux lois universelles, elle disperse au lieu d'unifier. De même, l'imagination *de fausseté* comme chez Pascal ou Malebranche suscite la méfiance. Cela ne signifie pas qu'elle soit proscrite et le rapport à l'imaginaire des classiques fortement nourri par l'Antiquité en témoigne, mais si elle est bien la première impulsion du processus de création, elle doit cependant être maîtrisée et obéir à des règles :

L'esthéticien n'est pas plus le législateur de l'art que le mathématicien et le physicien ne sont les législateurs de la nature. Ni les uns ni les autres n'ordonnent ni ne régissent : ils ne font qu'établir ce qui « est ». Et ce n'est point un obstacle pour le génie que d'être lié, et en quelque sorte, asservi à cette réalité objective, mais au contraire une garantie contre l'arbitraire et la certitude de s'élever à la seule forme possible et véritable de forme artistique. (Cassirer, 1966, p. 367)

Bien sûr, avec une telle conception, l'originalité ne s'apprécie pas par le choix du sujet ni même celui du genre, mais s'attache plutôt à l'expression et là encore non pas selon des critères privilégiant les *effets* stylistiques et les licences poétiques, mais en recherchant avant tout la précision, la clarté et la force.

Par la suite, selon Cassirer, le concept de nature connaîtra une évolution sémantique essentielle en se déplaçant de l'objectivisme esthétique lié à la *nature des choses* vers la subjectivité inhérente à *la nature de l'homme*. On peut toutefois être en partiel désaccord avec cette chronologie et soutenir que dès le XVII^e siècle coexistent deux tendances : l'une d'un certain classicisme qui conçoit l'art par analogie avec la science, l'autre d'une esthétique de la délicatesse ou du sentiment plus favorable aux passions (Ferry, 1990, p. 42). Mais un consensus se dégage sur le changement opéré au XVIII^e quant à la place de l'homme, ce qui va permettre le fondement théorique de l'esthétique, nouvelle discipline philosophique. Le caractère universel de l'art ne dépend plus de l'adéquation avec le monde naturel, conviction qui donnait de fait un rôle de premier plan à la rationalité, mais il relève dorénavant d'un mode spécifique d'expression et de représentation lié à l'intériorité du sujet. Le sensible ne se réduit donc plus à l'expression intelligible par les concepts ; il peut même grâce à l'art être la voie d'un autre accès à la connaissance. L'enjeu se déplace vers la relation entre le moi et l'objet : l'observation de soi face à l'œuvre devient à part entière une source authentique de connaissance, mais dans cette

relation les concepts montrent leurs limites, ils ne suffisent plus à la communication et au partage de l'expérience intérieure, des « mouvements les plus intimes [du] cœur » ; sur le plan de la conception psychologique du sujet et de sa relation à l'art, le changement s'avère fondamental, car la pertinence de l'appréciation esthétique trouve désormais place en chaque individu : « Tous les hommes à l'aide du sentiment intérieur qui est en eux, connaissent sans savoir les règles, si les productions des arts sont de bons ou de mauvais ouvrages » (Dubos, in Cassirer, 1966, p. 383⁴⁵).

Un ensemble de mutations intellectuelles entraîne donc progressivement chez divers penseurs d'Europe (anglo-saxons, français, suisses, allemands, etc.) un changement de paradigme concernant le rôle et l'importance des éléments justifiant la fondation de l'esthétique – c'est ainsi que l'imagination passe progressivement de *maîtresse de fausseté* à la plus fondamentale des facultés de l'âme. (p. 384)

Cette évolution historique ouvre ainsi la possibilité d'une esthétique critique que Baumgarten définit comme « science de la connaissance sensible » (1750). Dans cette expression, il y a à la fois la confiance dans la rationalité et les limites de cette rationalité, exigence donc d'une connaissance de ces limites que Kant assignera à la philosophie : « il ne [voit] dans la raison philosophique elle-même qu'une faculté originaire et radicale de [les] déterminer » (1966, p. 352). Il est intéressant de relever que l'esthétique de Baumgarten (1750) ne peut être dissociée de sa pratique d'une philosophie systématique qui se manifeste par un souci rigoureux de définition et une valorisation de l'analyse conceptuelle. Baumgarten est en effet un logicien de première importance, et c'est cette compétence précisément qui lui permet d'entrevoir les limites de la logique, d'en distinguer clairement les moyens et les fins et de considérer que lui résiste le domaine de l'obscur, du confus, de l'indistinct – du sensible, qui nécessite alors une nouvelle science : l'esthétique. Elle ne s'oppose pas aux sciences dont la visée est l'intelligible, mais les complète en procurant à sa manière un accès à la connaissance. Baumgarten se montre résolument rationaliste et ne soustrait rien aux normes de la logique, mais « il soutient la cause de l'intuition pure devant le tribunal de la raison. Il veut sauver l'intuition en montrant qu'une loi intérieure la gouverne également. Si cette loi ne coïncide pas avec la raison, elle en constitue

⁴⁵ La référence renvoie à Jean-Baptiste Dubos, *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture*, Paris, 1733, pp. 326–332.

pourtant un analogon » (1966, p. 431). Pour Ferry, la nouveauté de cette pensée réside dans le fait de légitimer l'idée que le domaine du sensible spécifique à l'homme soit digne d'une science particulière :

L'objet beau, bien que non conceptuel, doit pouvoir faire l'objet d'une *communication* et le souci de l'individuel ne doit pas conduire comme trop souvent dans l'esthétique du sentiment, à un repli monadique de la subjectivité sur elle-même : c'est parce que l'objet beau possède une légalité propre, une unité de la diversité de ses traits caractéristiques, qu'il peut être communiqué ; car, par là, il cesse d'être strictement subjectif et acquiert, sinon une objectivité conceptuelle, du moins une objectivité sensible qui en est très exactement l'*analogue*. (1990, p. 105)

Les représentations sensibles sont liées à la condition finie de l'homme, mais lui offrent en contrepartie un domaine spécifique, ce qui donne une teneur singulière à la nature de la subjectivité et au rôle de l'art (Cassirer, 1966, p. 438). C'est leur accorder une importance capitale, à tel point qu'il devient bientôt possible de penser la notion de génie dans ces termes : le génie se fourvoierait en cherchant à l'extérieur de lui la vérité, car il la possède par nature, il lui suffit de rester fidèle à lui-même (1966, p. 408). Il s'agit d'une vérité supérieure accordée seulement au créateur et il n'est donc pas possible de lui reprocher un manque d'exactitude dans l'attestation empirique, ce serait ne pas comprendre que, par sa subjectivité même, il est déjà au-delà de la réalité observable, il en a une intelligence supérieure, et l'on verra que, même si elle est formulée en d'autres termes, cette conviction sera alléguée quand il faudra justifier les libertés littéraires prises avec les faits, quand il sera nécessaire pour des raisons de réputation littéraire de se démarquer de l'attestation pauvrement mimétique et prosaïque des témoignages.

Or, dans la continuité de l'*Aufklärung*, l'entreprise philosophique de Kant, en se donnant pour fondement de défendre la raison contre le scepticisme, conduit à réfléchir sur les limites de cette raison, c'est-à-dire ce qu'elle peut laisser espérer en termes de connaissance et ce qu'il est vain de lui demander, autrement dit les conditions de possibilité de la connaissance, et la possibilité de penser l'irrationnel. C'est ce qui fait l'objet des trois critiques, celle de la raison spéculative (*Critique de la raison pure*, 1781), celle au principe de nos actions (*Critique de la raison pratique*, 1788), celle à l'origine des jugements esthétiques et téléologiques (*Critique de la faculté de juger*, 1790). Le problème réside dans le fait qu'entre la philosophie théorique qui a pour objet le domaine du concept de la nature (1^{re} Critique) et la philosophie morale qui a pour

domaine le concept de la liberté et les mœurs (2^e Critique), Kant considère qu'il y a un « abîme incommensurable » et que « nul passage n'est possible » entre le sensible et le suprasensible⁴⁶. Cependant, le concept de liberté doit « rendre effectif dans le monde sensible la fin indiquée par ses lois » et « il faut donc qu'il y ait un fondement de l'*unité* du suprasensible » (1790/1995, p. 154). Kant va dès lors s'efforcer de penser ce fondement avec la *Critique de la faculté de juger* et la troisième partie de l'introduction s'intitule d'ailleurs « De la critique de la faculté de juger comme moyen de relier en un tout les deux parties de la philosophie » (1790/1995, p. 155)⁴⁷.

La définition des conditions de possibilité d'un tel jugement entraîne des conséquences essentielles pour la compréhension de l'art :

Pour distinguer si quelque chose est beau ou non, nous ne rapportons pas la représentation à l'objet par l'intermédiaire de l'entendement en vue d'une connaissance, mais nous la rapportons par l'intermédiaire de l'imagination (peut être associée à l'entendement) au sujet et au sentiment de plaisir ou de la peine que celui-ci éprouve. Le jugement de goût n'est donc pas un jugement de connaissance ; par conséquent, ce n'est pas un jugement logique, mais esthétique – ce par quoi l'on entend que son principe déterminant *ne peut-être que subjectif*. (Kant, 1790/1995, p. 182)

L'esthétique se présente ainsi comme la discipline philosophique qui permet une appréciation critique du beau ; elle ne peut, dans la cohérence du système kantien, relever de principes rationnels, car ses règles empiriques ne sauraient fournir de lois *a priori*, mais, en tant que critique des jugements de goût, elle est une théorie des conditions de l'appréciation esthétique qui repose sur des présupposés généraux et subjectifs *a priori* (Eisler, 1994, p. 350). Le dilemme est le suivant : puisque le jugement esthétique ne se fonde pas sur des concepts, car sinon il y aurait des preuves indubitables de la beauté, alors comment est-il possible d'en discuter et de trouver un accord sur ce qui est beau ? Kant apporte

⁴⁶ Le suprasensible « est ce qui dépasse non seulement toute perception sensible, mais aussi toute élaboration conceptuelle de données sensibles, toute connaissance empirique [...]. C'est seulement du point de vue pratiquement moral que peut être déterminé le suprasensible en nous et hors de nous, le noumène, la 'chose en soi' ». « Les 'objets suprasensibles de notre connaissance' sont : Dieu, la liberté, l'immortalité » (Eisler, 1994, p. 997).

⁴⁷ Sur ce point, on peut se reporter à l'introduction éclairante de Renaut (in Kant, 1790/1995).

une réponse en supposant l'existence d'un sens commun qui lui permet de s'opposer au scepticisme reposant sur la subjectivité des représentations : les jugements de goût possèdent certes « un principe subjectif qui détermine uniquement par sentiment et non par des concepts, mais cependant d'une manière universellement valide, ce qui plait ou déplaît » (1790/1995, p. 218), c'est une norme idéale et le jugement esthétique échappe en ce sens aux contingences historiques ; il est universel, c'est-à-dire qu'il est admissible de penser que sont inscrites universellement en tout homme de manière identique « les conditions subjectives de la faculté de juger » (1790/1995, p. 275). En limitant la portée de la pensée conceptuelle en matière de goût, Kant ne tombe pas pour autant dans le relativisme ni le total solipsisme du jugement esthétique, même s'il reste fondamentalement subjectif.

Selon la définition proposée par Kant, « le *goût* est la faculté de juger un objet ou un mode de représentation par l'intermédiaire de la satisfaction ou du déplaisir, de *manière désintéressée*. On appelle *beau*, l'objet d'une telle satisfaction » (1790/1995, p. 189). Mais il faut bien comprendre la logique sous-jacente à ce désintérêt. L'intérêt est lié à la satisfaction attendue par la représentation de l'existence d'un objet et au pouvoir de désirer qui précède et détermine cette représentation. Or, pour savoir ce qui est purement beau, il faut être capable de dissocier le jugement de tout intérêt utilitaire lié à l'objet, car, en ce cas, l'intérêt dépendant du désir personnel peut s'avérer partial et ne plus prétendre à l'universalité. L'agréable et le bon étant liés au désir, ils

Entraînent avec eux [...] le premier une satisfaction pathologiquement conditionnée (par des excitations, *stimulos*), l'autre une pure satisfaction pratique, qui est déterminée non seulement par la représentation de l'objet, mais en même temps par celle de la connexion du sujet avec l'existence de celui-ci [...]. À l'opposé, le jugement de goût est simplement *contemplatif*, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un jugement qui, indifférent à l'existence d'un objet, met seulement en liaison la nature de celui-ci au sentiment de plaisir et de peine. (1790/1995, p. 188)

Renaut observe toutefois que ce caractère désintéressé a fait l'objet de nombreux contresens :

Kant n'entend nullement suggérer que l'art transporte hors de la vie [...]. Il s'agit [...] d'attirer l'attention sur le fait que [...] nous ne sommes pas intéressés à l'*existence* de l'objet lui-même : en d'autres termes, nous ne l'appréhendons pas dans la perspective d'une finalité de caractère technique [...], il

s'agit bien davantage de laisser paraître l'objet et d'éprouver, à la « faveur » de son apparition, le plaisir que cette apparition même, hors de tout calcul technique combinant les moyens et les fins nous procure. Le désintéret ne renvoie donc ici à nulle indifférence vis-à-vis de l'objet : c'est uniquement son existence comme moyen ou comme fin (= en tant que dimension d'un calcul) qui nous indiffère. (In Kant, 1790/1995, p. 496)

Cependant, il importe de considérer ce que l'interprétation ultérieure a retenu de ce désintéressement, les raisons de cette interprétation et son rôle idéologique dans les positions esthétiques de la critique littéraire. Rochlitz indique à ce propos que la philosophie kantienne va profondément marquer deux traditions qui dépasseront largement le monde intellectuel des penseurs allemands :

Celle d'une esthétique formaliste qui tient sur l'art un discours classificateur, souvent sans se confronter aux enjeux intellectuels et historiques des œuvres, et celle d'une esthétique romantique, adoptée par un nombre important d'artistes et de critiques depuis le cercle d'Iéna jusqu'aux nietzschéens et heideggériens d'aujourd'hui, qui voit dans l'art la révélation d'une vérité inaccessible à la connaissance scientifique et philosophique. (1994, p. 210)

Or, Rochlitz explique encore que c'est parce que chez Kant le « concept du concept est trop fort et trop objectiviste » qu'il va offrir une « brèche » au romantisme (1994, p. 212). En effet, dans le contexte des débats philosophiques à propos de l'esthétique, l'émergence du premier romantisme allemand (Frühromantik) à partir des années 1770 revêt un caractère primordial si l'on veut comprendre une orientation majeure des valeurs du champ littéraire des XIX^e et XX^e siècles, particulièrement en ce qui concerne la subjectivité. Une partie des héritiers de Kant va aller au-delà des limites posées par sa philosophie ; c'est le cas de Schlegel, par exemple, qui va ériger la poésie elle-même comme clé du système au même titre que la faculté de juger

La démarche poétique se substitue à la raison comme procédure permettant d'unir l'ensemble des activités humaines. Seules une philosophie devenue poétique et une poésie devenue philosophique peuvent réaliser ce qui selon Kant reste inaccessible à la finitude humaine : « l'intuition intellectuelle » qui, d'après Schlegel, est « l'impératif catégorique de la théorie ». Schlegel ne se contente pas d'ajuster la méthode de l'esthétique confrontée à des œuvres qui nécessitent une approche herméneutique, tout en respectant l'autonomie méthodologique de la connaissance scientifique et de l'éthique ; il cherche à faire de l'esthétique la base de toute philosophie ; en cela, il jette les bases de la « religion de l'art » et du nietzschéisme. (Rochlitz, 1994, p. 213)

De même, un philosophe comme Schelling, proche dans un premier temps des romantiques, « reconnaît dans la vision artistique (au moins dans certains de ses écrits) un mode de perception supérieur à celui de la philosophie » (Zima, 2003 p. 22). L'art occupe ainsi une position privilégiée parce qu'il donne accès à un mode d'intuition et de pensée permettant la représentation de tout ce qui échappe à la réflexion conceptuelle, et se voit investi d'une légitimité, d'une puissance, d'une portée hors du commun. Le romantisme de Iena franchit ainsi les limites posées par Kant et défend une esthétique novatrice, clé fondamentale, sans égale, pour la connaissance qui prétend suppléer les lacunes et les faiblesses du discours philosophique systématique :

Le Beau comme figure du Vrai et l'Art vont être identifiés l'un à l'autre, donnant naissance à la thèse d'une vérité spécifiquement artistique réputée être de nature extatique, c'est-à-dire capable grâce à un type d'intuition intellectuelle de nous mettre en relation directement avec l'être. (Schaeffer, 2013, p. 13)

Ainsi, l'art va s'avérer un instrument de connaissance bien supérieur aux possibilités de la science qui ne peut traiter que du monde de l'apparence :

La théorie romantique [...] réinterprétant la notion kantienne d'imagination productive voit dans le vrai artistique non pas le reflet d'un modèle intramondain, mais la libre construction d'un univers idéal conçu comme expression directe de l'être. On ne se situe donc plus dans une conception de la vérité comme vérité-correspondance (ce qui était le cas de la théorie mimétique), mais bien dans une conception de la vérité comme révélation et participation. (Schaeffer, 2013, p. 139)

L'accès à la vérité ontologique devient le privilège de l'art, et c'est d'ailleurs ce qui fait écrire à Bénichou que le romantisme est bien plus qu'une rupture dans l'histoire littéraire, c'est une transformation profonde des valeurs, qui s'accompagne d'un pouvoir spirituel. Et, aspect déterminant pour la réputation littéraire, il va précisément résider dans la littérature qui se trouve dès lors investie d'une aura inconnue jusqu'alors :

Le littérateur inspiré a remplacé, comme successeur du prêtre, le Philosophe de l'âge précédent. Les lettres romantiques ont proposé un nouveau substitut de la foi religieuse, plus proche d'elle [...]. Ainsi la révolution romantique a moins consisté dans la transformation de la littérature que dans son étonnante promotion. (Bénichou, 1973/2004, p. 259)

Il est assez remarquable que les littéraires se soient alors vu légitimés à exercer un magistère avec sa vérité révélée, ses rituels, ses exclusions, etc. – et peut-être surtout une infaillibilité de prestige qui leur a permis de donner à la justification par la réputation littéraire un fort pouvoir argumentatif. On relèvera en outre, au passage, que cette sacralisation se trouve également du côté de l'enseignement littéraire chez Lanson⁴⁸.

Si après Kant le discours philosophique sur l'Être et l'Absolu est devenu hautement problématique, la portée historique de l'idéalisme romantique tient dans le fait de ne pas renoncer à les penser, mais de substituer une ontologie esthétique à l'ontologie philosophique, tout en gardant toutefois les « têtes de chapitre » philosophiques de la tradition : l'Être, Dieu, le Monde, le Sujet (Schaeffer, 1983, p. 21). La philosophie est donc essentielle au discours critique romantique – sans elle, il serait tout simplement inexistant, mais en retour, cela entraîne une autre façon de faire de la philosophie. C'est en raison de la défaillance du langage philosophique systématique conceptuel dans sa prise en compte de l'Être, qu'il est nécessaire d'y remédier par un langage poétique compris dans un sens large comme art du langage, en y incluant la prose, ce qui heurte non seulement la conception classique des genres, mais aussi une distinction entre poésie et prose solidement établie par la tradition métrique ; dans cet esprit, même les sciences naturelles peuvent être poétisées et « la représentation la plus haute de la physique devient nécessairement un roman » (Schlegel, in Schaeffer, 1983, p. 51) – roman qui tend à devenir l'équivalent de poème universel, car c'est la difficulté même de définir le genre du roman à cause de son caractère polymorphe qui va être mise à contribution par le romantisme : « il s'agit d'un véritable coup de génie : l'indétermination sémantique d'un terme ('roman') sera interprétée [...] comme indétermination de la forme littéraire sous-jacente. La théorie du Roman repose toute entière sur ce court-circuitage

⁴⁸ Ch. Noille-Clauzade fait d'ailleurs remarquer que Lanson, s'inspirant de l'exégèse biblique, promeut à la fois une méthode et une attitude qui sacralisent le texte ; le fait même qu'il soit expliqué engage ainsi nécessairement l'admiration. Lanson pousse très loin l'analogie, et on peut dire que l'exégèse sacrée qui distingue les quatre sens du texte biblique (littéral, allégorique, moral et symbolique) se retrouve fidèlement reproduits et laïcisés : « en littérature la religion des textes se parachève en une mystique du style » (2004, p. 25). Noille-Clauzade ajoute que la force du modèle tient à son institutionnalisation, au point que, dominant, il va se perpétuer dans les études de lettres, devenir la référence majeure à partir de laquelle les autres théories du style devront se définir.

épistémologique » (Schaeffer, 1983, p. 35). Cette dilution du genre entre parfaitement en cohérence avec l'esthétique romantique, puisque c'est en réaction à la rhétorique, qu'une grande part de cette esthétique s'est construite, et que le privilège accordé à l'originalité bouleverse le rapport au monde et à la création. Pour la théorie romantique, il s'agit en effet de dépasser la disparité des genres, et c'est pourquoi le fragment comme procédé d'écriture prend tant d'importance en tant qu'il est un élément du grand puzzle que représente l'Œuvre. Des textes aussi différents que *La divine comédie*, *Don Quichotte*, *Hamlet* sont des fragments du poème universel et sont lus comme des préfigurations du roman romantique :

Le fragment est vécu comme fragment d'une totalité à venir ou déjà perdue [...]. Loin de mettre en échec le fantasme de la Littérature, du Texte, la théorie du fragment (du roman fragmentaire) en constitue une composante indispensable. Ce n'est qu'à travers elle [...] que la théorie du Roman absolu peut se constituer en théorie plausible, puisque c'est le fragment qui médiate entre le Roman absolu postulé et les romans empiriquement réels, toujours défailants par rapport à l'idéal postulé, et pourtant les seuls à pouvoir lui donner corps [...] . L'objet n'est jamais qu'objet partiel, mais la théorie du Roman fait tout son possible pour nous faire voir autre chose : son complément fantasmatique, le Texte comme plénitude sans manque. (Schaeffer, 1983, p. 78)

Schlegel, significativement, se demande d'ailleurs s'il existe un autre mot qui pourrait distinguer le livre dans son sens usuel du livre infini :

Et c'est bien pourtant une différence de toute éternité essentielle, et même pratique, que celle qui sépare un livre comme pur moyen en vue d'un but, du livre comme œuvre autonome, individu, idée personnifiée. Ce ne peut être sans quelque chose de divin, et c'est en cela que le concept ésotérique lui-même s'accorde avec le concept exotérique ; aucune idée non plus n'est isolée, mais elle n'est ce qu'elle est que parmi toutes les idées [...] . Tous les livres de la littérature accomplie doivent n'être qu'un seul livre, et c'est dans un tel livre, éternellement en devenir, que se révélera l'évangile de l'humanité et de la culture. (Schlegel, 1800, in Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978, p. 215)

Cette conception inspirera d'ailleurs un critique comme Blanchot au XX^e siècle pour lequel le genre n'est plus une catégorie pertinente, l'éclipse de sa raison d'être et de sa fonction s'avérant même un signe indubitable de modernité :

Seul importe le livre, tel qu'il est, loin des genres, en dehors des rubriques, prose, poésie, roman, témoignage, sous lesquelles il refuse de se ranger et auxquelles il dénie le pouvoir de lui fixer sa place et de déterminer sa forme. (1959, p. 253)

Il est frappant de constater que, pour ouvrir le passage à l'idéalisme, voire à une mystique de la littérature, la voie royale consiste à disqualifier le genre. Il est d'autant plus intéressant de faire remarquer que la position de Schlegel n'est pas aussi unilatérale, qu'elle est même contradictoire (Szondi, 1975, p. 117), mais que cette contradiction a été ignorée pour privilégier une dépréciation du genre :

Désormais, l'identité véritable de l'art [tient] à la construction de l'*identité critique*. Si dorénavant, l'auteur ne peut sans doute plus être auteur sans être auteur critique, théoricien ou poéticien (Baudelaire, Mallarmé, Valéry), si le critique doit être lui-même et comme tel auteur (Benjamin, Barthes, Genette), si l'œuvre ne peut s'opérer sans son auto-construction (ou déconstruction) (Mallarmé, Proust, Joyce⁴⁹), c'est toujours au nom de cette identité critique – c'est-à-dire en somme au nom de l'identité même de la « poésie romantique » du fragment 116 de l'*Athenaeum* [...] « qui veut et doit tantôt mêler et tantôt fondre ensemble poésie et prose, génialité et critique, etc. » (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978, p. 384)⁵⁰

Il importe de souligner un dernier point à propos des genres : ayant été classiquement compris comme des formes objectives qui par leurs règles génèrent les œuvres, logiquement l'amoindrissement de leur importance induit une nouvelle intelligibilité et un renforcement de la subjectivité (Schaeffer, 1983, p. 36). Comme le romantisme se revendique âge de la liberté subjective et refuse les contraintes objectives, le sujet ne peut exprimer sa pleine création poétique que dans un dépassement des genres.

-2-

Il apparaît par ailleurs que la quête d'un Absolu littéraire appelle logiquement une importante réflexion linguistique qui, s'écartant des doctrines plus classiques sur la transparence du langage, théorise au contraire

⁴⁹ On peut également penser à Flaubert et en particulier à ses lettres. Il n'est pas anodin qu'une sélection ait été publiée aux éditions du Seuil sous le titre : *Extraits de la correspondance : Ou Préface à la vie d'écrivain* (1963).

⁵⁰ On peut lire ce fragment in Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978, p. 112.

son opacité et la complexité du rapport des mots aux choses. Sur cette question du langage poétique, Zima (2003, p. 23) fait remarquer que l'originalité du texte de Schlegel, *Sur l'incompréhensibilité*⁵¹ ne réside pas avant tout dans son culte de l'art, mais plutôt dans le fait de soutenir que l'hermétisme est signe d'inspiration et possibilité d'un autre accès à la connaissance ; l'obscurité loin d'être alors considérée comme une faiblesse indique au contraire un rapport profond et inspiré au monde. La rationalité conceptuelle contribuant à la clarté de la communication, tout ce qui lui échappe, en restant donc ésotérique, ouvre des perspectives essentielles et l'opacité s'avère en réalité source inépuisable d'un savoir qui, par contraste, accuse les insuffisances, voire l'indigence de la rationalité pour rendre compte de la vie.

Le modèle des romantiques allemands est donc non seulement élitiste, mais fortement mystique, ce qui entraîne la promotion de certaines formes d'ésotérisme et rend l'art uniquement accessible aux initiés. Ce n'est pas un hasard si ces premiers adeptes rêvaient d'une alliance secrète, « une Ligue comparable à la Hanse médiévale » (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978, p. 194), d'où également cette propension à se présenter comme avant-garde, groupe d'élus avec ses adoubs, ses exclusions, ses prétentions à la clairvoyance et à l'incarnation la plus juste de l'art.

La valorisation du langage poétique entraîne encore d'autres conséquences importantes, en particulier sur l'interprétation des textes et sur la nature même de leur réputation littéraire. En définissant l'essence du langage poétique par opposition au langage utilitaire, trivial, référentiel, les romantiques sont amenés à faire valoir un nouveau principe esthétique. Novalis, par exemple, dans un texte intitulé *Monologue*, compare le langage à un jeu mathématique :

Le langage dans sa réalité essentielle forme un monde radicalement autonome : les mots jouent avec les mots. Les mathématiques tout en ne suivant que les lois organiques de leur propre productivité, reflètent en même temps « l'étrange jeu des relations entre choses » [...] et se constituent en délicate échelle et esquisse du Monde. Il en va de même du langage autotélique de la poésie : ne se soumettant à aucune extériorité, obéissant uniquement à sa libre productivité interne, il manifeste l'âme du monde. (Schaeffer, 1983, p. 25)

⁵¹ La référence renvoie à F. Schlegel, « *Über die Unverständlichkeit* », in : F. Schlegel, *Kritische Ausgabe*, I. III, Paderborn, Schöningh, 1967, p. 165.

Ce principe esthétique autotélique est promis à une certaine postérité avec Jakobson, Blanchot, Barthes, Riffaterre, et toutes les théories qui soutiennent que l'œuvre se présente comme un système, ce qui justifie une critique immanente⁵². Pour certains, ce serait même la plus pertinente – du moins la mieux à même de rendre compte de la littérature⁵³. Pour un linguiste proche des formalistes russes comme Jakobson, la fonction poétique, à la différence des cinq autres fonctions du langage (référentielle, émotive, conative, phatique, métalinguistique), se définit par « la visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte » (1963, p. 218). Comme il le précise, il est rare qu'un énoncé ne relève que d'une de ces fonctions, y compris poétique :

La poésie épique, centrée sur la troisième personne, met fortement à contribution la fonction référentielle ; la poésie lyrique, orientée vers la première personne, est intimement liée à la fonction émotive ; la poésie de la seconde personne est marquée par la fonction conative, et se caractérise comme supplicatoire ou exhortative, selon que la première personne y est subordonnée à la seconde ou la seconde à la première. (1963, p. 219)

⁵² Dans son livre *Essais de linguistique structurale* publié en 1971, Riffaterre définit le style en référence à l'autoréférentialité. Pour le domaine francophone, on peut penser à Rimbaud (et à sa lecture par Blanchot *L'Entretien infini*, 1969), Mallarmé (Blanchot, *L'Espace littéraire*, 1955 ; Derrida, *La Dissémination*, 1972 ; Kristeva, *La Révolution du langage poétique* 1974) ou encore Saint John Perse (Richard, *Onze Études sur la poésie moderne*, 1964) Char (Richard, idem, 1964 ; Mounin, *La Communication poétique*, précédé de *Avez-vous lu Char ?* 1969), etc. Zima fait remarquer que le *new criticism* qui a marqué la critique anglo-saxonne des années 1920 à 1960 considère « la poésie lyrique comme la manifestation la plus authentique de l'autonomie littéraire. Le roman engagé des réalistes, des naturalistes ou des existentialistes n'a jamais été leur modèle pour des raisons à la fois esthétiques et politiques. Car ce roman vise le social et met en question l'idée même d'autonomie esthétique, en particulier le postulat de "plaisir désintéressé" » (2003, p. 37).

⁵³ Piat évoque par exemple la posture critique de Barthes en signalant qu'il rejoint « le travail langagier de son temps, dans le perpétuel retour du discours sur lui-même et l'omniprésent commentaire du langage qui porte le propos [...]. Ce sera l'« éthique du langage littéraire » et le devoir des écrivains de ne pas écrire la langue de « tout le monde » et le propre de la littérature depuis la fin du XIX^e siècle que d'avoir voulu remédier aux insuffisances de l'idiome (1978, p. 436). [...]. La radicalité de ses formes d'écriture fait de lui le représentant exemplaire de ce refus frontal de l'inadéquation de la langue au réel » (In Philippe & Piat, 2009, p. 527). La référence renvoie à Barthes (1978/2002).

La fonction poétique est ainsi considérée comme « la fonction dominante, déterminante, alors que dans les autres activités verbales elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire » (1963, p. 218). Les fonctions relèvent donc d'une question de différence et de hiérarchie. De ce fait, l'importance que va prendre la fonction poétique sous sa forme autotélique, en laissant de côté le rôle des genres pourtant ici explicitement exprimé, est d'autant plus marquante. Est également significative la portée symbolique de cette spécificité de la fonction poétique, cette valeur idéologique qui deviendra un argument central dans les débats et les développements ultérieurs de la critique littéraire. D'ailleurs, et ce n'est pas un hasard, Jakobson, dans la préface à l'anthologie intitulée *Théorie de la littérature* consacrée aux formalistes russes, évoque le lien très fort qui, en ce début de XX^e siècle, les unissait aux poètes les plus novateurs.

Le bilan de Jakobson en 1965 est révélateur, car il distingue avec soin ce qu'il considère comme une méthodologie scientifique de grande portée et les « slogans prétentieux et naïfs » d'une avant-garde artistique qui, selon lui serviront de prétexte aux « dénigreurs » pour disqualifier la méthode. C'est cependant balayer bien rapidement des arguments importants de certains de ces « dénigreurs » comme Vygotskij (1925/2005)⁵⁴ ou Medvedev (1928/2008). Ce dernier démontre que l'orientation de départ

⁵⁴ Selon lui, le formalisme a été une réponse salutaire à une évacuation sommaire de la forme, mais, en réaction, l'a valorisée de manière beaucoup trop exclusive et abstraite. À titre d'exemple, il indique que les formalistes ont été amenés à analyser le comportement des personnages uniquement par la cohérence de nécessités internes. Ainsi, la longue irrésolution d'Hamlet avant qu'il ne tue le roi Claudius s'expliquerait par l'impératif de faire durer l'action tragique (1925/2005, p. 82). Il s'agit donc d'un procédé à visée esthétique, ce qui pousse Vygotskij à émettre une objection simple, mais radicale : « la formule des formalistes 'l'art comme procédé' suscite à l'évidence la question : 'procédé de quoi ?' » (1925/2005, p. 85). En soutenant que l'action de l'artiste consiste à octroyer par l'écart stylistique un effet d'étrangeté à un matériau jusqu'alors négligé puisque perçu automatiquement, les formalistes laissent penser que l'effet recherché et produit permet de faire ressentir pleinement ce qu'ils ont d'abord rejeté » (1925/2005, p. 86). En fin de compte, le but principal de l'art serait la perception agréable des choses comme fin en soi : « Et cette [...] détermination de la valeur de l'art par l'agrément qu'il procure à nos sens révèle justement d'une manière inattendue toute la pauvreté psychologique du formalisme » (1925/2005, p. 93). Une fois le principe posé, c'est sur le fonctionnement interne du texte que va porter l'essentiel des préoccupations. Une telle théorie esthétique ne pose donc pas le problème de la relation avec le matériau : elle l'annule dès lors qu'elle considère le référent comme n'ayant aucune pertinence herméneutique, comme une illusion d'explication. Le formalisme de ce point de vue fournit des arguments dont la logique poussée à son comble conduira à la valorisation d'une

issue de la rencontre entre courants radicaux du champ littéraire avec les courants radicaux de la pensée théorique (1928/2008, p. 167) ne doit pas être sous-estimée, car en se fondant uniquement sur certains aspects de la création littéraire et de ses innovations les plus ostensibles, elle rétrécit la portée scientifique de la méthode formelle (1928/2008, p. 177). La remarque de Jakobson est d'autant plus infondée que Medvedev à la fin d'un ouvrage dans lequel il montre de manière documentée et rigoureuse les impasses du formalisme prend la peine d'écrire :

Dans l'ensemble, le formalisme a eu une influence féconde. Il a su mettre à l'ordre du jour les problèmes les plus fondamentaux de la science de la littérature et il l'a fait d'une manière si pénétrante qu'il n'est désormais plus possible de les contourner et de les ignorer. (1928/2008, p. 339)

Pour revenir encore un instant sur l'anthologie *Théorie de la littérature*, on peut signaler que l'histoire de cette publication est en elle-même révélatrice des enjeux y compris politiques pour les champs critique et littéraire de l'époque (Matonti, 2009 ; 2018). Je n'en retiendrai ici que les liens entre Jakobson, Todorov, la revue *Tel Quel* et la collection du même nom publiées aux éditions du Seuil. Le fait que Todorov serve de passeur de l'est vers l'ouest aux formalistes trouve son origine dans son départ de la Bulgarie pour la France, mais tient aussi à son intérêt pour la philologie. Il confie qu'elle lui a permis d'échapper au conformisme qui sclérosait les études littéraires de son pays ; il lui fallait se protéger de l'idéologie officielle et l'attention portée aux problèmes de la forme hors contexte historique offrait la possibilité, dans une certaine mesure, de la déjouer (2018, p. 43). Par ailleurs, dans leur stratégie de consécration par l'innovation théorique, les éditeurs de la revue *Tel Quel* (Sollers, Hallier, Ricardou, Pleynet, etc.) vont jouer un rôle déterminant pour la diffusion du formalisme et du structuralisme. En tant que revue d'avant-garde, *Tel Quel* parvient non seulement à agréger les efforts de penseurs en vue comme Derrida, Foucault, Barthes, mais donne une place de choix et un prestige certain aux formalistes russes. Sans trop entrer dans les détails, il est intéressant de préciser, pour montrer la nature idéologique de la réception française du formalisme dans le champ littéraire, qu'il a été un enjeu également pour certains intellectuels communistes qui cherchaient à s'éloigner de la ligne djanovienne, et qu'il sera l'objet

esthétique autotélique. Voir également Schneuwly & Védrines (2022, chapitre III.1).

d'une polémique virulente entre les deux revues d'avant-garde *Tel Quel* et *Change*, les éditeurs de *Change* accusant les premiers d'être des imposeurs et d'avoir usurpé la découverte des formalistes.

-3-

Enfin, en lien avec l'importance du romantisme allemand, il reste encore à évoquer un dernier point instructif sur l'élaboration et la diffusion de la réputation littéraire. Il concerne l'interprétation des textes de ses principaux représentants qui prévaudra en France dans la deuxième moitié du XX^e siècle.

On peut, dans ce but, considérer un ouvrage comme celui de Lacoue-Labarthe et Nancy (1978) comme le symptôme d'une manière de concevoir la théorie littéraire – en d'autres termes de légitimer théoriquement un certain type de réputation littéraire. Lorent (2020, p. 3) explique les conditions qui ont conduit à la publication de ce livre dans la collection *Poétique* dirigée par Genette et Todorov. Les poéticiens ont ouvert la revue aux philosophes, leur offrant une audience dans un espace éditorial de théorie littéraire, et ils reçoivent en retour une forme d'accréditation philosophique. Le numéro 21 intitulé *Littérature et philosophie* propose ainsi en 1975 des articles de Derrida, Nancy et Lacoue-Labarthe, dans lesquels, au lieu de prendre la littérature comme matière à philosopher, le propos s'intéresse explicitement à l'écriture philosophique comme processus de création. Ce travail s'efforce en particulier de trouver des précurseurs à la pensée de la *déconstruction*, et les romantiques allemands vont jouer un rôle crucial dans cette démarche⁵⁵. Lorent ajoute qu'à la suite de la publication de ce numéro

On voit paraître coup sur coup dans la collection [*Poétique*] une série d'ouvrages participant à un tropisme romantique propre à l'époque : en 1976, *Mimologiques* de Genette ; en 1977, *Théories du symbole* de Todorov et, l'année suivante, *L'Absolu littéraire* de Lacoue-Labarthe et Nancy. (2020, p. 3)

Même s'il existe des divergences qui, par la suite, ont pu s'exprimer entre les philosophes et les poéticiens, il n'en reste pas moins les efforts d'une stratégie commune pour donner aux romantiques de *Athenaeum*

⁵⁵ Leur choix et leur traduction s'avèrent d'ailleurs discutables. Pour une argumentation documentée, à partir de textes eux-mêmes, voir Lecler (2013) qui remet en cause la notion d'absolu littéraire (en particulier dans la lecture de Schlegel) et qui souligne à quel point l'interprétation des textes est décontextualisée.

une place significative dans la caractérisation de la réputation littéraire des années d'après-guerre. Elle présente au moins deux traits révélateurs : la mise à l'écart de l'histoire, et la promotion d'une écriture refusant la spécification par les genres littéraire, philosophique et critique. Or, le parti-pris interprétatif est d'autant plus évident, si on rappelle avec Szondi que, pour Schlegel, l'œuvre d'art se compose de deux moments appelés forme (anhistorique) et esprit (historique) : « La forme fonde la différence entre les œuvres d'une même époque ; l'esprit en revanche, fait de l'œuvre ce qu'elle est, à savoir un phénomène historiquement déterminé, appartenant à une époque déterminée » (1975, p. 137).

On remarque donc ici clairement que la réception française du romantisme allemand n'a retenu que l'un des deux aspects de l'analyse de l'un de ses théoriciens les plus influents, et en l'occurrence, il est difficile de ne pas être frappé par le fait qu'un tel mouvement de pensée ait pu être décontextualisé pour n'en retenir qu'une théorie de l'absolu. Hauser par exemple insiste au contraire à propos du romantisme allemand sur sa prédilection pour le passé et pour l'histoire, et le comprend comme un refuge face à l'angoisse du présent, crainte due non seulement à la prise de conscience du caractère évolutionniste du fonctionnement des sociétés, mais aussi au vertige éprouvé quand on tente d'en analyser les causes et les conséquences. Pour lui, sans cette conscience historique du romantisme, sans les vives interrogations concernant le sens du présent, la théorie historiographique et la conception scientifique de l'histoire du XIX^e siècle, « l'une des plus profondes révolutions de l'esprit humain », n'auraient pas été concevables (1982, t. III, p. 142). L'utopie esthétique trouve une issue dans la romantisation de la vie pour la soustraire à l'histoire, mais elle en dépend. Il est important de noter que si les rapports des romantiques à l'actualité révolutionnaire ont été différents en Allemagne et en France, ils n'ont jamais été totalement apolitiques. Pour le cas français, Bénichou, même s'il évoque la variété des tendances politiques des légitimistes aux libéraux, constate tout de même une convergence profonde quant à la nécessité d'une refonte spirituelle des idées : « L'époque romantique correspond au fond à un grand effort pour donner une édition corrigée du système des Lumières qui n'entraînerait pas les inconvénients que la Terreur avait fait ressortir avec éclat » (2004, p. 9). Bénichou soutient même que

C'est du sein de la contre-révolution qu'a jailli entre 1800 et 1820 la source poétique du XIX^e siècle. L'idée d'un ministère spirituel du poète, qui est l'âme de la poésie moderne, a germé dans ce milieu ; les poètes sont d'abord

sortis de là. Il faut bien en conclure que cette école avait une contribution indispensable à apporter à la refonte idéologique qui accompagna la destruction de l'ancienne société. (2004, p. 187)

On mesure à quel point ne pas prendre en compte les conditions historiques d'émergence d'une semblable configuration du champ littéraire déséquilibre fortement le propos vers seulement un facteur du processus dialectique et il est particulièrement significatif que seule la sublimation esthétique ait retenu l'attention⁵⁶. La réception des témoignages s'en trouve inévitablement affectée.

Il faut cependant ajouter que le processus idéologique de déshistoricisation n'avait pas attendu les années 70 pour se manifester. Dès la fin de la guerre, il entre dans les stratégies du champ littéraire pour s'accommoder d'un passé encombrant qui, dans l'élaboration d'un nouveau pacte social, s'avérait particulièrement délicat à transformer en bonne conscience nationale. Sur ce point, la thèse que soutient Wolf est forte, dans la mesure où l'ensemble du champ littéraire, au-delà de ses divers positionnements, lui paraît mobilisé dans une même négociation malaisée avec des années sombres à peine achevées :

Le mythe d'une France héroïque incarnée par la Résistance, l'engagement des intellectuels, le silence du Nouveau Roman, la frivolité rétrograde des « hussards », concourent dans une égale mesure et pour des raisons semblables à construire un rempart autour de l'indicible. (1995, p. 194)

On retiendra au passage que l'indicible est bien dans ce cas une construction typique de l'idéologie : il s'agit de soutenir l'évidence que ce qui ne peut être dit ne peut être que tu. L'expérience tout particulièrement du génocide n'est pas indicible – tous les témoins par le simple fait de l'acte de témoignage sont là pour contredire un tel poncif – mais

⁵⁶ L'œuvre d'un auteur comme Kafka va devenir le paradigme de la littérature absolue (en particulier sous la plume de Blanchot). Pour la discussion d'une telle interprétation, voir Lecler : « Qu'un écrivain juif de langue allemande devienne l'écrivain par excellence de la littérature absolue permettait alors d'abstraire la littérature de l'histoire la plus contemporaine, et des enjeux politiques et moraux que Sartre tentait de lui faire assumer » (2013, p. 317). On peut également mentionner l'ouvrage de Casanova qui contrevient aussi à l'interprétation de Blanchot et des « dévots de la littérature » (1997, p. 7), mais dans le cas, cette fois, de Beckett ; de même, le dialogue entre P. et V. Temkine à propos d'*En attendant Godot*, présente une perspective herméneutique instructive : repéré à cf. http://www.revue-texto.net/1996-2007/Dialogues/FR_Temkine.pdf.

elle l'est parce qu'elle n'est pas entendue et légitimée ; un moyen en effet de faire taire est de monopoliser la parole pour parler d'autre chose ou mieux pour ne rien dire (Wolf, 1995, p. 96). Simonin rappelle toutefois en ce qui concerne le Nouveau Roman son positionnement particulier dans le champ littéraire qui consiste pour ses auteurs à se démarquer de Sartre et de la littérature engagée, mais les *Éditions de Minuit* qui accueillent leurs œuvres publient dans le même temps des textes anticolonialistes contre la guerre d'Algérie. Cette double orientation offre donc à la fois la possibilité d'une littérature d'avant-garde de forme autotélique « dégagée de tout autre préoccupation qu'elle-même » (1996, p. 60) et l'expression d'un engagement militant.

De ce point de vue, il est possible d'envisager l'histoire du champ littéraire comme un processus de neutralisation et d'accommodation des traumatismes provoqués par des violences politiques, générant ce que Gramsci appelle des crises d'hégémonie majeures. La littérarité du Nouveau Roman répondait de ce point de vue à des aspirations qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce qu'une critique idéaliste recherche du côté du sujet créateur génial. En se plaçant dans la longue durée, il est frappant de constater que, depuis 1750, le processus d'autonomisation de la littérature, en se fondant sur les relations entre la forme et le contenu, tend à nettement privilégier et valoriser la dimension formelle. Mais, les deux guerres mondiales et leurs conséquences humaines viennent brutalement s'opposer à cette conception de la valeur esthétique et de ses caractéristiques. L'actualité politique et sociale prend alors un tel poids qu'elle déstabilise complètement à la fois le rapport esthétique au monde et l'autonomie du littéraire. Le défi est donc la survie du champ dans les deux sociétés d'après-guerre et on peut lire son histoire depuis 1914 comme celle des tentatives de négociation avec des forces hétéronomes – jusqu'à les oblitérer, ou tenter de les maintenir dans le no man's land du non-littéraire.

Le Nouveau Roman et la nouvelle critique par leur logique commune soigneusement explicitée, théorisée, apparaissent ainsi comme des exemples particulièrement éclairants de la manière dont on produit de la réputation littéraire. Le postulat fondamental de ce nouveau formalisme critique est contenu dans la formule désormais célèbre de Jean Ricardou :

« Ainsi le roman est-il pour nous moins l'écriture d'une aventure que l'aventure d'une écriture ». Autour de cette affirmation principielle s'organise le procès du réalisme, du référent, du sens, et du signifié, tous contestés dans

leur capacité à déterminer la spécificité et à expliquer le mode de fonctionnement ou « d'engendrement » d'un texte littéraire. (Wolf, 1995, p. 79)

Wolf apporte encore un éclairage intéressant, quand elle présente les relations de connivence et de différenciation entre champ littéraire, études littéraires et enseignement secondaire. Elle met en évidence la convergence d'intérêts, dans la configuration historique des années suivant immédiatement la Seconde Guerre mondiale, entre l'Université française confrontée à un afflux d'étudiants sans précédent⁵⁷, le structuralisme dans sa composante formaliste critique et un mouvement littéraire ou ce qui a été construit postérieurement comme tel : le Nouveau Roman (1995, p. 10). Si cette configuration devient possible dans la société française de l'après-guerre, c'est qu'elle conforte bien sûr une stratégie à la fois économique et symbolique globale, avec des gains spécifiques pour les éditeurs, les auteurs, les revues intellectuelles, mais aussi, ajoute Wolf, sur le plan académique ; le nouveau cursus de lettres dites modernes parachevé par l'instauration d'une agrégation (1959) a besoin d'une légitimation et d'un renforcement de sa spécificité sur le plan théorique, ce que la critique dite nouvelle (thématique, psychanalytique, sociocritique, sémiotique narrative, textuelle, etc.) va lui fournir. Le structuralisme pour sa part apporte encore un prestige attaché à la scientificité des sciences humaines. Dans ce processus historique, l'accent est alors porté sur le Texte – abstraction accueillante et il est significatif de relever à quel point un mouvement littéraire comme le Nouveau Roman est au sens strict incompréhensible sans le métadiscours théorique qui l'accompagne. Il prolonge sur ce point deux caractéristiques du romantisme : l'affaiblissement de la frontière des genres et l'hermétisme comme composante esthétique. L'œuvre critique et l'œuvre romanesque sont deux aspects d'une même idéologie littéraire qui crée, conforte et défend sa réputation, l'une se justifiant par l'autre, « la littérature se produisant en produisant sa propre théorie » (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1978, p. 22). C'est le cas, par exemple, d'auteurs qui, conjointement à des livres de fiction, proposent des réflexions théoriques : Sarraute publie *L'ère du soupçon* (1956), Robbe-Grillet *Pour un nouveau roman* (1963),

⁵⁷ 37 864 étudiants en lettres en 1952–1953, 62 395 en 1960–1961 (Wolf, 1995, p. 70).

Ricardou *Problèmes du nouveau roman* (1967), *Pour une théorie du nouveau roman* (1971), *Le nouveau roman* (1973)⁵⁸.

-4-

Enfin, signalons que le romantisme exercera encore un autre ascendant d'autant plus intéressant, comme on le verra dans la partie II, qu'il apparaît de manière évidente dans les pratiques de l'explication de texte au secondaire. Bergez soutient en effet que « la critique thématique est [...] idéologiquement fille du Romantisme » (In Bergez et al., 1990, p. 86), et il précise que cette influence se fait sentir chez les critiques de l'« École de Genève » (Raymond, Béguin, Poulet, Rousset, Starobinski, Richard) et se prolonge dans l'esprit des thématiciens *via* la philosophie de Heidegger (1990, p. 87). Historiquement, Vaillant explique que l'origine de cette école se trouve dans le contexte d'une lutte d'influence au sein de la critique littéraire de la première moitié du XX^e siècle. La méthode de Lanson et de ses successeurs provoque chez les écrivains (Péguy, Proust, Gide...) une réaction polémique contre l'érudition laborieuse qui méconnaîtrait en réalité ce que signifie la création littéraire – cette nouvelle orientation aidée en cela par une critique diffusée avant tout dans les revues et que l'on peut qualifier de « mondaine », par exemple celle de Thibaudet, prendra peu à peu le pas en termes de réputation sur la critique universitaire (2017, p. 95). La conséquence en est la recherche d'une connivence avec l'auteur et une orientation psychologisante marquée : la proximité avec

⁵⁸ On trouve un phénomène analogue dans la critique nord-américaine : « Récusant toute intégration de la critique littéraire à la méthodologie des sciences sociales, Miller plaide, avec Derrida et Hartman, en faveur d'une fusion entre critique et littérature : 'La critique littéraire est de la littérature au second degré', lisons-nous dans *Theory Now and Then*? À cet égard, les critiques déconstructeurs apparaissent comme des héritiers du romantisme qui considèrent le critique comme une extension de l'auteur [...] » (Zima, 2007, p. 79). La référence renvoie à Miller, J. H., *Theory Now and Then*, Londres-New York, Harvester-Wheatsheaf, 1991, p. 14. Il indique également cette filiation à propos de Hartman : « Contre les penchants classicistes du *New Criticism*, de Matthew Arnold et de Northrop Frye il [Hartman] défend ce qu'il appelle 'creative criticism', 'critique créatrice' [...]. Hartman se réclame à plusieurs reprises du romantisme allemand et en particulier de Friedrich Schlegel qui chercha à développer une 'critique synthétisante' [...] 'qui combinerait l'art et la philosophie'. Chez Hartman la critique littéraire devient, comme jadis chez les auteurs romantiques, une extension de l'écriture fictionnelle et le lecteur se transforme, comme dans les théories romantiques, en un 'auteur augmenté' au sens de F. Schlegel » (2007, p. 86). La référence renvoie à Hartman, G. H., *Criticism in the Wilderness*, New Haven-Londres, Yale Univ. Press, 1980, p. 38.

le créateur permettant de mieux comprendre les motivations profondes de la création. Cette évolution entraîne un autre effet important, car elle valorise le style comme signature personnelle et apporte une contribution significative au mythe d'une langue littéraire propre aux qualités du français et qui se fige en véritable monument national. Dans ce contexte, la critique littéraire universitaire va néanmoins retrouver peu à peu de son crédit et de son prestige, quand l'« École de Genève », prolongeant la critique antilansonnienne des écrivains, défendra une approche intuitionniste et psychologique de l'interprétation.

Ce basculement, ce retour en grâce des universitaires, se comprend également par son contexte politique :

Une part des milieux littéraires – la plus attachée à la tradition classique, oratoire et belle-lettriste de la littérature française – avait été sensible aux arguments culturels de la droite conservatrice et nationaliste, puis s'était compromise pendant l'Occupation et sous le régime de Vichy. (2017, p. 364)

La fin de la guerre et les conséquences de la libération lui porteront un coup important et modifieront sensiblement les rapports de pouvoir dans le champ littéraire :

La brusque disqualification de ce nationalisme nostalgique, voire réactionnaire, en privant la vie littéraire de l'un de ses principaux pôles d'activité, a pesé lourd dans l'évolution des idéologies et des pratiques [...]. Sur le plan des idées, la démonétisation de l'esthétique du beau langage (désormais suspecte) et la condamnation de la pure jouissance verbale (avant sa disculpation barthésienne) sont probablement des effets collatéraux du traumatisme de la collaboration. C'est aussi dans ce contexte que doit s'interpréter l'inversion du rapport de force entre les écrivains et les intellectuels institutionnels chargés de penser la littérature au sein de l'école. (2017, p. 364)

La critique thématique présente le double avantage de ne pas être compromise politiquement, tout en restant théoriquement dans la continuité de l'autonomisation. Elle privilégie en effet des éléments récurrents significatifs (le thème) dans une œuvre ou dans une série d'œuvres souvent associés à une isotopie : la guerre, l'amour, la fuite du temps, etc., ou relevant de structures inconscientes et c'est ce qui explique l'attention portée par certains de ses représentants à la psychanalyse ; en privilégiant le moi créateur et sa relation au monde, cette critique peut aussi chercher à définir des catégories de la perception et entre autres les sensations⁵⁹.

⁵⁹ On peut penser par exemple au livre de J.-P. Richard (1954) *Littérature et sensation*.

En deçà des modifications de surface, le repérage d'invariants contribue à la description et à la définition de valeurs intemporelles, ce qui équivaut à une forme d'absolu littéraire. Vaillant relève que l'exploration de l'univers intime des auteurs, reposant sur l'empathie avec l'âme créatrice, s'accompagne souvent d'une orientation spiritualiste, voire religieuse, et il signale, sans grande surprise, la place privilégiée que prend la poésie dans cette critique. On n'est pas étonné également de constater qu'elle minore l'importance de l'histoire, car celle-ci n'a, en effet, pas grand-chose à nous apprendre sur la pure intériorité, et ne peut guère expliquer la communion des consciences du créateur et du critique, vivant parfois dans des époques très éloignées. Vaillant, lui aussi, fait remarquer à quel point les représentants de cette école genevoise s'inscrivent à ces divers titres « dans la meilleure tradition de l'esthétique romantique » (2017, p. 97).

2.2. Le « *moment grammatical* »

Il est également possible d'aborder l'histoire de la réputation littéraire par une autre de ses inflexions majeures, celle qui voit l'émergence d'une *langue littéraire* entre 1850 et la fin du XX^e siècle (Philippe & Piat, 2009), période fortement marquée par ce que Philippe a qualifié d'« épisode grammatical »⁶⁰. La grammaire, en effet, trouve place désormais au centre des débats, aussi bien « sur les notions de 'style' et de 'langue', sur les options critiques [que] sur les méthodes scolaires, sur les choix d'écriture » (2002, p. 10). Elle devient le cœur de changements qui marqueront durablement le statut de la littérature et elle lie dans une série d'actions réciproques complexes champ littéraire, champ de la critique universitaire, institution scolaire primaire et secondaire et formes d'assujettissement. Les tentatives les plus significatives pour définir la littérature dans

⁶⁰ « Les mots 'grammaire' et 'grammatical' avaient au tournant du siècle – comme aujourd'hui encore un sens relativement instable et renvoyaient plus souvent à une terminologie scolaire et technique (épithète, relative, complément...) qu'à une méthodologie ou à un niveau d'observation linguistique. Dans son acception la plus étroite, celle qui nous retient ici, le mot 'grammaire' correspondait cependant déjà à ce que nous nommerions plus précisément la syntaxe et la morphosyntaxe, c'est-à-dire – pour reprendre une métaphore proposée par Gaston Paris en 1906 – aux deux éléments 'physiologiques' du langage (organisation et forme des constituants de la phrase), par opposition à ces deux éléments 'anatomiques' que seraient la phonétique et le lexique » (2002, p. 11).

la première moitié du XX^e siècle se concentrent sur la glose de la langue littéraire, elle-même tributaire de la grammaire, et c'est cette évolution qui apporte, parallèlement au romantisme, sa contribution théorique à la recherche d'un concept propre à définir le discours littéraire, celui de littérarité. Selon Philippe, la grammaticalisation caractérise, au-delà des postures, des manifestes, des querelles, tout le champ littéraire français :

On [trouve] de vigoureux partisans d'une approche grammaticale des textes tant chez les irréductibles de l'impersonnalité du style (Maupassant, France...) que chez les zélotes de la personnalisation de l'écriture (Boschot, Proust...) : que l'on considère que la littérature vise un idéal de la langue commune et est en quête de l'unique façon de rendre compte du réel par le langage, ou que l'on considère qu'elle offre d'abord l'accès à une vision du monde particulière et non généralisable, dans tous les cas, l'argument premier se devait d'être d'ordre grammatical. (2002, p. 218)

Ce processus historique marque profondément l'idéologie de la réputation littéraire, et donc la subjectivité, sa portée, son champ d'application, la manière d'appréhender littérairement le monde. La langue littéraire devient un objet imaginaire et mythique, perçue par sa différence avec la langue ordinaire, elle est « désormais réservée à l'expression littéraire comme pratique spécifique » et peut être l'objet d'un travail d'écriture qui se présente comme expérimental « visant à élargir et renouveler les possibilités expressives de la langue en rupture complète avec l'usage courant » (Philippe, in Philippe & Piat, 2009, p. 28)⁶¹. De manière significative, de 1850 jusqu'au début du XXI^e siècle, un emploi réputé littéraire de la langue ne peut être dissocié de la notion de style, au point que sa définition et son appréciation vont devenir des facteurs décisifs de cette réputation. Un tel imaginaire de la langue attribue au style trois grandes fonctions : le locuteur utilise la langue commune selon les besoins de sa personnalité, du genre, etc. (accent sur la personne), il puise dans la palette des ressources langagières : grammaire, lexicque, phonétique (accent sur le choix), enfin il s'agit d'un travail conscient, revendiqué de façon ostensible, et qui s'exprime de manière particulièrement emblématique, par exemple dans la correspondance de Flaubert ou encore dans l'œuvre de Proust (accent sur la littérature). Cette tripartition

⁶¹ Cependant, Medvedev et Vološinov dès les années 20 montrent l'impasse méthodologique qui consiste à définir la littérarité par opposition avec un langage ordinaire. Cf. Medvedev (1928/2008, p. 221), et Vološinov (1929/2010, p. 139). Voir également pour un commentaire, Bota (2018, p. 121).

se manifeste évidemment avec des nuances importantes tout au long de la période et des auteurs comme Maupassant et Proust, à partir d'une idéologie commune qui associe style et langue littéraire, pratiquent des esthétiques différentes : le premier cherche l'adéquation entre énoncé et contenu, le second, plus « romantique », voit dans le style une signature personnelle (2009, p. 35).

Mais, comme Philippe le souligne à plusieurs reprises, ce mouvement général se repère aussi dans les évolutions de l'enseignement du français. Il en trouve la confirmation, malgré les controverses qui émaillent son histoire, dans le fait que s'impose un apprentissage de la grammaire associé aux textes littéraires. Réciproquement, dans la pratique d'un exercice comme l'explication de texte, l'emprise de la grammaire se trouve alors renforcée ; elle offre des concepts permettant de rendre compte avec précision de la *littéarité* et justifie donc la capacité de porter un jugement esthétique légitime sur la qualité du style – attribut indubitable des grands auteurs du canon. Philippe avance même, qu'en ce sens, la littérature à l'école « a préparé les futurs écrivains et les futurs lecteurs à l'idée que la langue des livres, dans sa variante conservatrice ou dans sa variante expérimentale, ne se confondait pas avec la langue commune » (2009, p. 45). Et il conclut avec R. Balibar que les français fictifs sont indissociables d'un style littéraire qui n'est tel que par sa différence avec une langue réputée commune, primaire. Nous avons bien ici un des effets de l'idéologie de l'autonomie du littéraire qui se manifeste dans deux espaces différents, celui du champ littéraire et celui de l'institution scolaire, et cela même si cet effet entraîne des différences dans les assujettissements. Une démarcation est ainsi créée et le mode d'expression qui valorise dans l'œuvre sa fonction poétique, son intransitivité, sa clôture sur elle-même, en un mot, son autonomie esthétique, s'accompagne de jugements portant sur le bon et le mauvais goût, la capacité de bien écrire et de bien lire, toute une série de marques de distinction. D'autres pratiques langagières, d'autres genres, et particulièrement ceux qualifiés de factuels comme le témoignage, se trouvent ainsi beaucoup moins susceptibles de répondre aux critères de la réputation littéraire.

Un aspect mérite d'être encore mentionné à propos des langues commune et littéraire et rejoint ce qui a été dit à propos de l'esthétique romantique : leur bipartition contribue à la définition du langage poétique lui-même. Genette explique que la distinction entre prose et poésie ne pouvant plus au XX^e siècle se fonder sur le critère en vigueur depuis l'Antiquité, la prégnance du mètre, c'est-à-dire de contraintes réservées à

l'expression poétique, a dû chercher d'autres justifications théoriques. La prose devient dorénavant la norme qui sert de critère pour mesurer la spécificité du style poétique : « L'écart, ou déviation, étant selon Guiraud, comme selon Valéry, selon Spitzer comme selon Bally, la marque même du 'fait de style' » (1969, p. 127). Cette distinction entraîne une série de notions opposées : langage transparent-résistant, transitif-intransitif, texte hétérotélique-autotélique, dominante dénotative-connotative et du côté de la réception, lecteur passif-actif, lecture référentielle-poétique⁶², etc., antithèses qui s'accompagnent systématiquement d'un jugement favorable à l'égard du deuxième terme

Ainsi, la notion d'écart conforte l'idéologie de l'autonomie du littéraire sur un point essentiel : elle permet de caractériser les œuvres dans leur singularité, ce qui explique que l'on puisse parler de style d'auteur comme d'une marque électorale : la redondance chez Péguy, la phrase complexe de Proust, l'usage du point de suspension chez Céline, etc. ou encore dire de Flaubert :

[Que] par l'usage entièrement nouveau et personnel qu'il a fait du passé défini, du passé indéfini, du participe présent, de certains pronoms et de certaines prépositions, [il] a renouvelé presque autant notre vision des choses que Kant, avec ses Catégories, les théories de la Connaissance et de la Réalité du monde extérieur. (Proust, 1971, p. 586)

Cette conviction est également partagée par E. de Goncourt : « L'écrivain depuis La Bruyère [...] et en finissant par Flaubert, signe sa phrase et la fait reconnaissable aux lettrés, sans signature, et on n'est grand écrivain qu'à cette condition » (Cité in Philippe & Piat, 2009, p. 355). Elle touche aussi la critique universitaire :

La langue littéraire lansonienne se définit comme un style, empreinte d'un auteur fort, dont la pictorialité atteste la capacité de faire œuvre. Cette représentation équivaut [...] à un véritable fétichisme de la langue littéraire, que son caractère quasi sacré tient fermement à l'écart des pratiques linguistiques communes. (Reggiani, in Philippe & Piat, 2009, p. 399)

Bien sûr, ce véritable culte du style est d'autant plus intéressant quand on pense à l'influence de Lanson sur les études littéraires, et sur

⁶² Riffaterre évoque même une « relation sémantique latérale » qui se constitue au fil du texte, mais qui, logiquement, nécessite pour être pleinement exercée au moins une deuxième lecture. L'accès à la *signifiante* en vient même à être envisagé comme une récompense au terme d'un parcours initiatique (1983, p. 18).

l'enseignement secondaire. Il est donc possible de soutenir l'idée que, dans une certaine configuration idéologique, style et littérature, de manière spéculaire, se servent l'un l'autre d'arguments d'autorité. Dans ce cadre, la position de chaque auteur dans le champ littéraire passe nécessairement par une doctrine et un imaginaire du style : des conflits parfois virulents peuvent se manifester pour le monopole de la légitimité littéraire, mais la dispute se déroule sur un arrière-fond commun convenant que c'est par le style que l'on se distingue.

3. Un exemple d'hétéronomie : les textes de témoignage⁶³

Après avoir évoqué deux exemples d'orientation du champ littéraire vers l'autonomisation, je voudrais à présent me pencher sur les formes de résistance à cette disposition globale, ce qui permettra d'apporter quelques précisions concernant la question du genre des textes, et de montrer à quel point la diffusion massive de la fiction romanesque affecte la réputation littéraire et l'idéologie du sujet, mais aussi les réflexions théoriques littéraires et didactiques.

3.1. L'émergence historique d'un genre

Le développement qui suit n'a pas pour but de présenter une revue exhaustive de la conception du genre textuel, mais de porter avant tout l'attention sur les enjeux d'un outil théorique capable de rendre compte à la fois de la constitution d'un corpus et de son ancrage historique et idéologique⁶⁴. En d'autres termes, il s'agit de considérer dans quelle mesure un genre, en visant une action déterminée, peut contribuer à des formes spécialisées d'assujettissement, le sujet étant à la fois formé par le genre et formateur par l'emploi du genre. Dans cette perspective, et dans la logique de la théorie vygotkienne de l'instrumentation psychologique

⁶³ Ce chapitre est beaucoup plus développé et illustré de davantage d'exemples dans Védrines (2017).

⁶⁴ La conception du genre mobilisée ici s'appuie essentiellement sur les travaux de Medvedev (1928/2008), Vološinov (1929/ 2010), et pour une période plus contemporaine : Schnewly (1994), Bronckart (1996 a et b), Dolz & Schnewly (1998), Rastier (2001), Maingueneau (2010), et en ce qui concerne le genre « œuvre de témoignage » au sens strict Rastier (2005, 2007, 2010, 2011b) et Lacoste (2011, 2015).

telle qu'elle a été présentée au chapitre 1, le genre est envisagé comme un outil sémiotique qui, à ce titre, comme tous les outils, facilite, guide le comportement de l'individu, mais aussi précise et différencie sa perception de la situation dans laquelle il se propose d'agir (Schneuwly, 1998, p. 157) ; ainsi

L'existence du roman, sa connaissance, sinon sa maîtrise au moins partielle est la condition nécessaire de l'action langagière « écrire un roman » tout comme la connaissance et la maîtrise de la hache est la condition nécessaire de l'action langagière « faire tomber l'arbre ». (p. 161)

Il est donc important de prendre en compte la dimension historique et la fonction sociale des genres pour comprendre le lien d'activités langagières spécifiques avec l'assujettissement. En effet, une action verbale individuelle et synchronique ne peut s'effectuer que grâce à la préexistence d'une activité langagière collective et grâce aux formes qu'elle a connues (Bronckart, 2006, p. 9).

Pour les études littéraires, la question posée par la description et la classification des textes est séculaire, et les réponses proposées se heurtent à la grande hétérogénéité des productions textuelles. L'article, par exemple, qui lui est consacré dans le *Guide des idées littéraires* (Bénac, 1988, p. 212) en est une claire illustration. Le genre est présenté comme le regroupement d'œuvres littéraires possédant des caractéristiques communes définies par la tradition, sur un plan thématique (le burlesque, le tragique, le comique...), sur le plan formel (le sonnet, le vers libre...) ; puis l'auteur propose un classement en fonction de l'énoncé (pour la poésie : genre lyrique, épique, didactique, etc. ; pour la prose : genre oratoire, historique, épistolaire, etc.), ou encore en fonction de l'énonciation (genres lyriques, dramatique, épique). La classification se fait donc essentiellement sur des critères internes fournis par la tradition, entérinant ainsi ce qu'elle qualifie de littéraire. La dimension historique passe au second plan et la fonction sociale des genres est absente.

Pour sa part, Genette, procédant à la généalogie de la notion, explique qu'il n'est pas question de genre chez Platon et Aristote, mais de *mode*, terme qui s'applique à des situations d'énonciation : « Dans le mode narratif, le poète parle en son propre nom, dans le mode dramatique, ce sont les personnages eux-mêmes, ou plus exactement le poète déguisé en autant de personnages » (2004, p. 19). Commentant cette citation, Bronckart (2008, p. 60) précise que les modes sont assimilables aux segments de textes relevant d'un genre (donc aux types de discours) et non à

un texte intégral. Genette avance encore que la très grande hétérogénéité théorique dans la compréhension du genre trouve précisément son origine à la Renaissance, période qui brouille la distinction entre genre et mode, le premier terme prenant le sens du second. À cela s'ajoute le fait que les genres ainsi compris tendent à se figer en catégories au détriment de leurs rôles dans des conjonctures historiques diverses et différentes. Considérant la confusion qui peut accompagner l'usage du mot, Bronckart propose donc de s'en tenir à une approche externe tenant compte

Des trois indexations dont les textes sont porteurs : indexation référentielle (quel est le type d'activité que le texte commente ?) ; indexation communicationnelle (quelle est la sorte d'interaction sociale dans le cadre de laquelle s'effectue ce commentaire ?) ; indexation culturelle (quelle est la « valeur socialement ajoutée » d'un genre, en tant qu'effet des mécanismes et des enjeux de pouvoir qui organisent les « champs de productions »). (2006, p. 14)

Ce dernier point qui s'inspire explicitement de Bourdieu s'avère déterminant pour la suite du propos, car il porte l'accent sur la production et la réception des textes comme lieux de luttes idéologiques.

Ajoutons que, selon Bronckart, seuls les segments constitutifs d'un genre, « formes spécifiques de sémiotisation ou de mise en discours [...] (segments d'exposé théorique, de récit, de dialogues, etc.) » peuvent être identifiés comme régularités d'organisation et marques linguistiques pertinentes, et c'est pourquoi il insiste particulièrement sur le repérage des types de discours, éléments de base des textes (1996b, p. 219). Cette conception du genre subsumant les types de discours a des conséquences essentielles pour l'interprétation des textes, car en fonction des objectifs et des intérêts des formations sociales, les textes peuvent être regroupés par caractéristiques relativement stables, disponibles dans la culture à titre de modèles. Néanmoins, du point de vue de l'individu, le texte est à la jonction entre des représentations construites en fonction de l'action visée et les genres disponibles. Les genres attestent de conduites humaines qui s'expliquent par une socialisation étroitement associée aux instruments sémiotiques et ceci dans un processus historique. Ce dernier point joue un rôle important d'une manière générale pour les formes d'assujettissement, et ce qui va nous intéresser plus particulièrement, pour la compréhension de l'acte de témoigner. Cette approche offre des outils d'analyse permettant de se pencher sur la vision du monde d'un individu à un moment historique précis, mais également de considérer

l'instrument sémiotique lui-même dans son historicité. Elle explique les raisons de l'émergence dans la vie des sociétés de textes particuliers en fonction de besoins sociaux spécifiques ; elle facilite la compréhension d'une question complexe : celle de la relation du texte et du référent extralinguistique ; elle attire encore l'attention sur des positionnements langagiers des groupes sociaux dans un espace où s'expriment des motivations idéologiques très diverses. Cet espace peut s'avérer extrêmement conflictuel lorsqu'il est envisagé sous l'angle d'une lutte des classes dont l'enjeu est la promotion d'une parole légitime ayant par exemple pour objet des événements historiques. C'est pourquoi le genre des textes de témoignage m'est apparu comme un révélateur particulièrement opérant par les tensions qu'il génère dans le champ littéraire, et qui mettent en évidence les formes d'assujettissement propres à la réputation littéraire.

Mais, avant d'aborder plus précisément ces évolutions propres au champ littéraire, il est nécessaire de contextualiser l'émergence d'un nouveau genre de textes en rappelant quelques faits historiques d'une importance décisive. En termes de violence politique extrême, Hobsbawm soutient que pendant le « Court Vingtième Siècle » [du début de la Première Guerre mondiale à l'effondrement de l'URSS], on a « tué ou laissé mourir délibérément plus d'êtres humains que jamais auparavant dans l'histoire ». Il cite une estimation de 187 millions de morts⁶⁵ (1994, p. 32). En ce qui concerne plus précisément la Première Guerre mondiale, après cinquante mois de conflit, à la cessation des combats, « 9,5 millions d'hommes sont morts (1,35 million de morts pour la France, dont 36 000 Magrébins et 35 000 autres soldats coloniaux) », « 15 millions [de] blessés, plus ou moins graves, mutilés, gueules cassées, aveugles, gazés, polytraumatisés, névrosés qui souvent supporteront avec leur famille le poids de leurs séquelles durant le reste de leur vie diminuée », « 6,5 millions d'invalides en Europe [...] en France [...] 1,1 million d'invalides à

⁶⁵ Elle renvoie à l'ouvrage de Brzezinski (1993), *Out of Control: Global Turmoil on the Eve of the Twenty-first Century*. Traverso reprend cette estimation et la commente ainsi : « [Elle] correspond à environ 9 % de la population mondiale à la veille de la Grande Guerre. Cette comptabilité s'arrête en 1990, elle n'inclut donc ni les morts de la guerre du Golfe ni ceux de la Yougoslavie, ni non plus ceux du génocide au Rwanda. Pour avoir une idée un peu moins abstraite de ce que signifie un tel chiffre, il faudrait imaginer une carte de l'Europe sur laquelle auraient été rayées la France, l'Italie et l'Allemagne. Essayons de les remplacer par un énorme vide, par un désert ou plutôt par un immense cimetière et nous aurons une idée plus précise de ce qu'est la violence du monde moderne » (1997, p. 1).

des degrés divers, dont 390 000 mutilés et 200 000 gazés ; de 10 000 à 15 000 hommes défigurés » (Rousseau, 2006, pp. 133–135). Mais il faut encore évoquer les victimes civiles par millions devenues délibérément des objectifs militaires, les populations déplacées, massacrées, bombardées, affamées par les blocus, les pertes matérielles causées par des destructions massives, les territoires devenus stériles avec des conséquences économiques considérables et durables. Pour des millions d'individus, la guerre restera quotidienne, intime, omniprésente dans le paysage social des années qui la suivront. Sans même s'attarder sur les conséquences sociales innombrables, comment un tel conflit n'aurait-il pas eu de répercussions sur la configuration du champ littéraire de l'après-guerre ? Mais, dès lors, corrélativement, en raison même de ces traumatismes, comment est-il possible que le genre des textes de témoignage pourtant nécessaire et *inventé* pour en rendre compte n'ait pas connu davantage de reconnaissance en tant que pratique d'écriture, à visée éthique certes, mais aussi indéniablement esthétique ? Que représente donc symboliquement et idéologiquement le genre des témoignages pour apparaître si incompatible avec la configuration historique du champ littéraire au XX^e siècle ?

Pour trouver des éléments de réponses à ces questions, et faciliter une meilleure compréhension de l'articulation entre genre, assujettissement et idéologie, je me suis appuyé sur un travail critique considérable qui a abouti à la parution, en 1929, d'un ouvrage unique en son genre : *Témoins : essai d'analyse et de critique des souvenirs des combattants édités en français de 1915 à 1928*, livre de plus de 700 pages rédigé par Jean Norton Cru. Il peut sans doute sembler réducteur d'aborder un sujet aussi général que l'idéologie littéraire, en utilisant principalement cet ouvrage centré sur la Grande Guerre, mais j'espère montrer qu'il concentre un grand potentiel d'explication, car cette œuvre critique prend à la fois en considération l'état du champ littéraire au début du XX^e siècle et la formation scolaire et intellectuelle des témoins. Le moment historique de la Première Guerre mondiale et des années d'après-guerre étant considéré comme modèle d'une crise majeure du champ littéraire, je me propose de contextualiser la réflexion de Cru, d'en montrer le potentiel critique.

Mais qui est Jean Norton Cru (1879–1949) ? Sa place dans les débats sur l'importance qu'il faut accorder au témoignage est singulière à plus d'un titre, d'abord il connaît une longue expérience de la guerre (38 mois de front et 10 à l'arrière-front), puis, quelques années plus tard, il publie cette somme imposante de 727 pages, *Témoins*, qui fera date et suscitera des réactions passionnées. La volonté hors du commun qui anime Cru,

jusqu'à la publication du livre, trouve sa force dans la conviction que dire la vérité sur la guerre empêchera son retour, il demande : « Serait-ce un paradoxe de prétendre que la destinée future de l'humanité dépendra dans une large mesure de notre science du témoignage et de notre habileté à l'interpréter pour en tirer avantage ? » (Cru, 1967, p. 118).

Dès mars 1917, Cru s'interroge sur la forme à donner à l'expression de son expérience combattante, mais après quelques hésitations, il renonce à écrire son propre témoignage, et se lance dans la rédaction de cet ouvrage qui sera le résultat « de quatorze années de pensées constantes » (1929/2006, p. 6) – travail d'ailleurs qualifié de « labeur de bénédictin » (in Cru 1929/2006, p. S. 188) par Isaac, historien de renom, ancien poilu lui aussi. Le livre se présente sous la forme d'une longue introduction générale, puis d'une analyse critique des témoignages publiés (300 documents par 250 auteurs) répartis en cinq catégories : journaux, souvenirs, lettres, réflexions et romans ; chaque témoignage est l'objet d'une analyse dans une notice variant d'une demi-page à une dizaine pour les plus longues. Cru précise que les textes sélectionnés sont écrits uniquement par les combattants, c'est-à-dire ceux qui ont connu « le feu » « aux tranchées et au cantonnement, à l'ambulance du front, aux petits états-majors [...] ». La guerre elle-même a imposé cette définition fondée sur l'exposition au danger et non plus sur le port des armes qui ne signifie plus rien » (1929/2006, p. 10).

Dans l'esprit de Cru, si l'on veut que la souffrance et les sacrifices n'aient pas été vains, si l'on est convaincu que la guerre est « un mal sans compensation » (p. 203), il est nécessaire de concevoir une démarche intellectuelle fondée sur les faits. Cru applique des critères simples, en confrontant par exemple les affirmations des témoins sur les dates et les lieux de leur séjour au front avec les cartes d'état-major et les tableaux des éléments de la division. C'est pourquoi il considère favorablement les carnets dans lesquels les témoins prennent des notes parfois au jour le jour, parfois de manière plus épisodique, car il s'agit d'une garantie ou du moins d'un prérequis intéressant dans la validation des textes les plus authentiques. De même, les journaux occupent une place privilégiée dans son étude :

Sans faire tort aux pensées ni à la psychologie, un bon journal contient plus de précisions et moins de littérature à effet [...]. Par définition le journal possède une exactitude fondamentale : celle des dates. Elle entraîne d'autres précisions : quand on situe le fait ou le sentiment dans le temps on est amené à le situer dans le lieu (topographie), puis dans le milieu (noms d'unités,

de chefs, de camarades) [...]. Les dates sont un rappel à la probité : si elles n'ont pas opposé un obstacle à tous les récits mensongers, elles ont donné à l'ensemble des journaux une honnêteté moyenne qui dépasse de beaucoup celle des souvenirs et des romans [...]. Enfin cette classe contient les deux meilleurs auteurs au point de vue strictement littéraire (Lintier⁶⁶, Genevoix). (1929/2006, p. 85)

En définitive, son travail de vérification et de recouplement des sources va s'avérer d'une importance méthodologique capitale pour la validation de ses jugements ; il ne cesse de lire et de relire : au moins deux fois l'ensemble des 300 volumes, et des témoignages aussi cruciaux que *Ma Pièce* de Lintier le seront six fois et même *Sous Verdun* de Genevoix à dix reprises. La relecture insère donc l'ensemble des témoignages recensés dans un vaste système de classification, de comparaison et de confrontation, qui permet par exemple de signaler parfois les faiblesses et les défauts d'une remémoration individuelle. Dans un développement sur ce qu'il appelle la trahison de la mémoire, Cru explique qu'elle est soumise à la fois à des émotions d'une force exceptionnelle, mais aussi à la subjectivité :

[La] mémoire [...] recrée à mesure ce qu'efface l'oubli et cette création n'est jamais conforme à la réalité primitive. Elle est inspirée par des notions longuement entretenues dans l'esprit, en l'espèce par l'image traditionnelle et légendaire de la guerre. Cela explique comment ce témoin pourra raconter, en toute bonne foi, qu'il a vu et accompli des choses conformes à la guerre selon les livres, mais en contradiction avec son expérience de combattant. (1930/1967, p. 118)

C'est donc la recension et la comparaison des témoignages qui permettent de bâtir une méthode et d'espérer approcher l'objectivité. Un témoignage unique est en effet fragile et vulnérable, mais il se conforte par sa mise en relation avec d'autres. La valeur documentaire des témoignages s'établit ainsi de manière différentielle et peut se visualiser dans un tableau inséré en fin d'ouvrage (1929/2006, p. 661), dont les six entrées correspondent respectivement à une évaluation des témoignages : valeur pratiquement nulle, très faible, médiocre, assez bonne, bonne et excellente. La vérité se dégage peu à peu par un recouplement, une mise en

⁶⁶ C'est pourquoi pour mon enquête dans les classes, j'ai proposé l'explication de texte d'un extrait du témoignage de cet auteur, P. Lintier, en contraste avec celui d'H. Barbusse, jugé très défavorablement par Cru (pour l'explicitation de la démarche, voir le chapitre 4).

relation des diverses affirmations et expériences, qui aboutissent enfin par une solidarité et par un tri à un idéal-type. Si on suit Weber en effet :

On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène [einheitlich]. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal. (1965, p. 180)

Si Cru n'emploie pas ce concept, il rend cependant bien compte de la nature de son travail et du but qu'il se fixe. Son effort systématique de recouplement et de confrontation des textes de témoins aboutit bien à une *utopie*, qui n'est représentée par aucun témoignage effectif, mais correspond à l'ensemble d'un tableau construit à partir des traits saillants identifiables et réguliers des différents témoignages⁶⁷. En fait, Weber précise que la construction de l'idéal-type est avant tout un moyen de connaissance et non pas le but de cette connaissance. C'est un « *concept limite* [...] purement idéal, auquel on *mesure* [...] la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la *compare* » (1965, p. 185). En ce sens, on peut dire que certains témoignages tendent à illustrer le plus grand nombre de traits de l'idéal-type, mais l'erreur serait de penser qu'ils ont servi de modèles pré-alables à priori, en fonction de choix subjectifs tributaires des partis-pris de Cru. Dans les faits, et il insiste sur ce point, c'est la lecture et surtout les nombreuses relectures qui ont fait émerger le modèle idéal-typique. C'est pourquoi la comparaison est tant privilégiée dans sa méthode : petit à petit, au fil des lectures se construit « un tableau de pensée homogène » auquel on peut confronter chaque témoignage. Il faut bien comprendre le caractère de permanente construction de la réflexion : chaque

⁶⁷ La thèse de Lacoste (2011) dans la continuité de la démarche de Cru apporte, elle aussi, à sa manière, une contribution essentielle à l'élaboration de cet idéal-type. Une partie de son travail, en utilisant les outils d'une linguistique de corpus, analyse un corpus primaire constitué des textes de 134 témoins de la Première Guerre mondiale, 128 de la Deuxième, des camps de concentration et d'extermination, 26 pour la guerre d'Algérie. Elle confronte ce corpus primaire à un corpus secondaire composé d'ouvrages relevant d'autres genres. Tout ceci lui permet de définir des critères pertinents de comparaison.

témoignage contribue au tout (l'idéal-type) et est à son tour évalué par le tout : le jugement se conforte et aboutit au classement général. Ce n'est que grâce à un tel effort que l'on peut obtenir un semblant de clarté qui fonde la connaissance à partir des expériences les plus variées vécues par les témoins. C'est en cela que Cru fait montre d'une pensée rationnelle, scientifique. L'idéal-type a une valeur euristique essentielle et c'est faute de le comprendre que certaines critiques méconnaissent le raisonnement qui fonde le travail de *Témoins*⁶⁸. Contrairement à ce qui a pu lui être reproché, sa pensée n'est aucunement dogmatique et ne précède pas le jugement, l'évaluation et la classification. Weber explique encore que la procédure qui tend vers la définition d'un idéal-type est un essai pour mettre de l'ordre dans le chaos ; elle ne prétend pas rendre compte de la richesse infinie de la réalité, mais en fonction de l'intérêt du chercheur, des connaissances et des concepts d'une époque, procurer une connaissance de cette réalité. Ce n'est donc pas un accès immédiatement donné, car il y a une permanente confrontation entre un état de la connaissance et la réalité historique nouvelle. C'est ce procès et le débat qu'il occasionne qui entraînent un progrès dans les sciences de la culture : « Les progrès les plus considérables dans le domaine des sciences sociales sont liés positivement au fait que les problèmes pratiques de la civilisation se déplacent et qu'ils prennent la forme d'une critique de la construction des concepts.» (1965, p. 208). Weber suggère qu'il s'agit d'un moyen de distinguer science et croyance, mais à condition, ajoute-t-il, que la vérité soit une valeur que « seul le savoir empirique peut [...] fournir » (p. 211), donc en refusant le relativisme, et en proposant un ordonnancement par la pensée, qui n'est pas la réalité elle-même, qui n'en est pas la copie non plus, mais un effort de connaissance par une méthode rationnelle. *Témoins* en est à cet égard une magistrale illustration.

L'idéal-type du témoignage tel qu'il se dessine au fil du livre n'est donc pas une lubie, résultat du caprice de choix sujets à caution, mais le résultat d'un patient travail de collation et de recoupement. Et ce n'est qu'après cette étape, que s'avère possible un classement en fonction de

⁶⁸ Cf. en particulier Barbusse et Dorgelès, et pour les historiens Becker (1994), Audoin-Rouzeau et Becker (2003), Prochasson (2004, 2008), Beaupré (2006, 2011). À l'inverse, pour une reconnaissance de l'importance du travail précurseur de Cru et plus largement des témoignages de combattants pour écrire l'histoire de la Grande Guerre, cf. Rousseau (2003, ouvrage instructif sur la question de l'usage historique des textes littéraires ; et 2006, préface de *Témoins*), Cazals et Rousseau (2003), Cazals et Loez (2008), Buton, Loez, Mariot et Olivera (2008).

la valeur documentaire. On note que le scepticisme à l'égard des faits rapportés, d'autant plus probable que l'expérience est extrême, peut être démenti par la multiplicité des voix, la diversité des témoins. C'est un point d'autant plus important que témoigner sur des événements historiques exceptionnels nécessite à la fois de s'appuyer sur un monde commun, des croyances partagées, tout en relatant une épreuve hors de toute comparaison connue, hors de toute mémoire collective commune. À ce sujet, Ricœur, reprenant les analyses d'Halbwachs, explique qu'« on ne se souvient pas seul » (2000, p. 148), la mémoire individuelle n'est possible qu'à l'intérieur d'un groupe et c'est cette absence du collectif qui anémie la puissance de la remémoration ; c'est pourquoi parfois l'énormité même de l'évènement qui se manifeste par l'anéantissement d'une communauté fragilise le témoignage. La mémoire collective, à bien des égards, est amputée par la radicalité de l'expérience, et une scission s'opère entre témoins et non-témoins avec des mémoires collectives divergentes et parfois antagonistes. Ce qui fait donc un témoin, c'est la reconnaissance sociale qui accepte de lui accorder confiance, qui accrédite sa présence lors des évènements.

Si parfois Cru évoque son expérience personnelle, il n'en fait pas un critère absolu, mais un témoignage parmi les autres et il lui accorde une place, mais seulement dans le système global de la méthode. S'il concède qu'il est impossible d'avoir tout vu « d'une réalité complexe où l'absurde côtoyait parfois le banal » (1967, p. 103) – c'est même là un critère d'authenticité, car il faut se méfier du témoin omniscient –, il pondère la portée de cette concession en rappelant ses nombreuses lectures commencées dans les tranchées.

Attacher tant d'importance à une réfutation du reproche de subjectivité montre à l'évidence son aspect crucial ; toute la démonstration en dépend.

3.2. *L'assujettissement à la réputation littéraire*

Dans le développement précédent, il a été question de la méthode critique de Cru pour accéder à une connaissance plus juste de la guerre. Il s'agit à présent de se pencher spécifiquement sur la situation du témoin assujéti à une tradition livresque du comportement guerrier, mais parfois contraint par son expérience du champ de bataille à réviser radicalement ses convictions sur la citoyenneté, le patriotisme, l'héroïsme, le courage, la civilisation, la littérature, etc.

-1-

Le témoin ne se présente pas face aux faits, en sujet souverain et autonome n'ayant qu'à choisir son mode d'expression en toute liberté. En effet, si les mondes représentés sont dépendants de la sémantique de la langue utilisée et orientés par les genres de textes en usage, ils apparaissent donc comme le résultat de la sédimentation des textes produits par les générations précédentes. Cet architexte et les modèles de genre disponibles déterminent les représentations possibles d'un locuteur, ce qu'il peut dire et penser de manière à s'adapter à une situation particulière. La dimension historique de ce phénomène se renforce encore si l'on ajoute que les genres sont des états de texte provisoirement adéquats (Bronckart, 1996b, p. 37). L'héritage des genres de textes s'avère ainsi un facteur décisif pour apprécier l'amplitude des initiatives possibles d'un témoin de la Grande Guerre et donc des formes auxquelles il se trouve potentiellement assujéti. C'est pourquoi l'adéquation du genre avec le but visé et son caractère approprié ou inapproprié à une situation donnée peuvent être l'enjeu de virulentes luttes idéologiques, car il s'agit avant tout de la légitimation du comportement que le sujet est amené à adopter.

Cru s'intéresse au processus de construction des stratégies discursives, en particulier celles de légitimation et de crédibilité, qui sont étroitement liées. On peut d'ailleurs lire son œuvre dans cette perspective comme un combat contre « les gardiens de l'ordre symbolique⁶⁹ », c'est-à-dire tous ceux qui nient, faussent ou banalisent les réalités de la guerre. S'il y a bien un aspect de la question qui l'obsède, c'est comprendre les facteurs qui peuvent compromettre la véracité de l'attestation et empêchent une connaissance adéquate. La lecture de *Témoins* frappe par les multiples occurrences présentant le témoignage dans une perspective d'analyse du discours, qui elle-même trouve son sens dans la logique d'une méthode ayant pour objet de légitimer la mémoire des combattants.

Sa persévérance et sa ténacité à refuser tout accommodement avec la vérité constituent l'un des aspects les plus impressionnants de son

⁶⁹ « Le travail des gardiens de l'ordre symbolique, qui ont partie liée avec le bon sens, consiste à tenter de restaurer, sur le mode explicite de l'orthodoxie, les évidences primitives de la *doxa*. Au contraire, l'action politique de mobilisation subversive vise à libérer la force potentielle de refus qui est neutralisée par la méconnaissance en opérant, à la faveur d'une crise, un dévoilement critique de la violence fondatrice qui est occultée par l'accord entre l'ordre des choses et l'ordre des corps » (Bourdieu, 2003, p. 270).

travail – et ceci d'autant plus que c'est au prix d'une remise en cause radicale de ses conceptions d'avant-guerre. Le réveil de son sommeil dogmatique a été causé par le bouleversement éprouvé durant les tout premiers jours du conflit :

En 1914, le contact, le choc brutal des formidables réalités de la guerre réduisit en miettes ma conception livresque des actes et des sentiments du soldat au combat, conception historique et que, naïvement, je croyais scientifique. Je compris alors que j'ignorais la guerre d'une ignorance totale. (1929/2006, p. 2)

Aspect tout aussi intéressant, Cru explique la commotion des premiers combats par la confrontation brutale de représentations héritées du passé avec les réalités d'une guerre que l'on a pu qualifier de totale, ou encore d'industrielle, tant la mobilisation des moyens économiques et techniques a été poussée à son paroxysme :

J'ai dit que notre baptême du feu, à tous, fut une initiation tragique [...]. Sur le courage, le patriotisme, le sacrifice, la mort, on nous avait trompés, et aux premières balles nous reconnaissons tout à coup le mensonge de l'anecdote, de l'histoire, de la littérature, de l'art, des bavardages de vétérans et des discours officiels. Ce que nous voyions, ce que nous éprouvions, n'avait rien de commun avec ce que nous attendions d'après tout ce que nous avons lu, tout ce qu'on nous avait dit. (1929/2006, pp. 14–15)

Dès les premiers jours de la guerre, il cherche à comprendre les raisons d'un traumatisme qui va radicalement changer le sens de sa vie. L'analyse qu'il en fait n'édulcore évidemment pas le déchainement de violence causé par les techniques modernes de combat, « le choc brutal des formidables réalités » (1929/2006, p. 2), mais, déjà, elle pose la question du compte rendu de l'évènement. Les mots utilisés dans l'incipit de *Témoins* expriment avec force l'ampleur du bouleversement qui réduit alors en miettes sa « conception livresque » (1929/2006, p. 2) de la bataille. Il vit, en d'autres termes, une rupture qui subvertit des savoirs jusqu'alors porteurs de réponses intellectuelles cohérentes et rationnelles. Peu à peu, dans la prise de conscience d'une méconnaissance dramatique de la guerre, une place essentielle va être accordée par Cru à la responsabilité de la littérature ; en ce sens, les formes d'assujettissements littéraires léguées par les générations empêchent de comprendre et d'agir en des circonstances aussi exceptionnelles. Les réalités de la guerre ont entraîné chez certains une profonde remise en cause de cet héritage et en

conséquence un questionnement des pouvoirs de *la* littérature. Ils ont dû en somme s'en libérer.

C'est pourquoi, au risque de heurter des réputations déjà bien établies, Cru n'hésite pas à ôter toute crédibilité à certains ouvrages pourtant célèbres comme ceux de Barbusse, Dorgelès et Remarque⁷⁰. Il reproche par exemple à Barbusse d'avoir galvaudé son témoignage en insérant des types de discours présumés littéraires, d'avoir instillé dans *Le Feu* des scories d'un héritage de discours, dont, pour de multiples raisons, il n'a pas su ou voulu se détacher et qui vont à l'encontre d'une dénonciation radicale de la guerre. Cru opère ainsi une distinction entre le discours sur le pacifisme (ce que Barbusse prétend défendre) et ce que le texte montre. Il ne se place pas sur le plan de la valeur morale du pacifisme en soi, mais sur celui de la valeur morale de l'œuvre qui se prétend pacifiste, mais qui par sa construction, sa mise en forme narrative, dessert le but visé. Cru se livre à une analyse approfondie de cette apparente contradiction, et sa thèse consiste à affirmer que le pacifisme ne peut s'édifier que sur une évaluation juste de la guerre, car le délire outrancier du lieu commun littéraire la déréalise :

Barbusse, Dorgelès, Remarque [...] ont accepté des mains des bellicistes et Rodomonts d'hier et de jadis la notion traditionnelle du combat ; ils n'y ont rien changé, ils ont dépeint les mêmes bagarres, les mêmes assassinats à l'arme blanche, boucheries héroïques devenues sous leur plume boucheries

⁷⁰ Voici quelques exemples de propos sans équivoque : « Barbusse se trompe par fanatisme, Dorgelès se trompe en sacrifiant tout à la littérature. [...] Quand il imite *Le Feu*, c'est le succès du livre qu'il veut surtout imiter, et cela se voit trop à toutes les ficelles dont il se sert » (1929/2006, p. 588). Quant à Remarque, il est encore plus radical : « J'affirme qu'il n'a jamais mis les pieds au front. D'abord, il a deux ans de moins que ses éditeurs ne l'ont dit. Il était de la plus jeune classe mobilisée ; il a connu le dépôt et pas plus. Il a écrit son livre à l'aide de deux éléments : des récits entendus de vétérans et, surtout, la légende que le monde connaît. Cette œuvre est la plus grande supercherie littéraire de tous les temps [...]. Son livre ne peut pas aider la cause de la paix ; c'est lui au contraire qui s'est fait servir par l'amour de notre génération pour la paix. Cet amour, il l'a exploité et nous sommes ses dupes ! » (1929/2006, S195). Cette déclaration peut étonner, mais Lacoste cite, à son appui, les travaux de l'historien M. Eksteins : « '[u]n épais mystère entoure l'époque de la vie de Remarque qui correspond à la guerre' (Eksteins 1991 : 321), [...] 'il y a de sérieuses raisons de penser que son expérience de combattant n'a pas été telle que le laisse supposer son roman, ainsi que toute la publicité qui l'a entouré' (Eksteins 1991 : 322) [...] '[u]n grand nombre des métaphores et des images qu'il emploie dans son roman sont étrangement identiques' à celles dont s'était servi Jünger en particulier (Eksteins 1991 : 324) » (2011, p. 87, note 104).

démentes et inhumaines. [...] La belle œuvre que voilà, pour des pacifistes ! La belle vérité qu'ils nous révèlent ! Ils ne l'ont certes pas puisée dans leur expérience personnelle du combat. (Cru, 1930/1967, pp. 107–108)

Il s'agit pour lui de résister à une représentation de la guerre, renforcée par le prestige symbolique de la réputation littéraire, en lui opposant une autre voix – et un nouveau genre (le témoignage écrit). Il est capital de préciser le cadre de sa pertinence pour en préserver toute la force et l'efficacité. Certains textes peuvent prétendre au statut de témoignage, d'autres pas ; ce serait sinon renoncer à la fiabilité de l'attestation, ce qui compromettrait gravement l'utilité sociale du témoignage, sa raison d'être même. L'âpreté du combat pour la vérité tient en grande partie à l'importance symbolique accordée à la parole du témoin. Il s'agit sans doute là d'une des pratiques sociales les plus contrôlées, dans la mesure où une société a besoin des témoins pour établir un discours et éventuellement une narration sur certains faits particulièrement traumatisants.

Mais l'accréditation est d'autant plus importante que le témoin en retour peut demander des comptes à la société qui a permis l'horreur qu'il a vécue et subie. Le paradoxe est que les sociétés d'après les grands traumatismes politiques ont besoin des témoins, et qu'en même temps elles s'en méfient, car ils peuvent être de redoutables accusateurs des compromissions et des renoncements éthiques. Le témoin en disant ce qu'il a vu convoque la société pour qu'elle réponde de sa responsabilité historique. Ainsi, Barthas peut-il déclarer après cinquante-quatre mois de guerre et « d'esclavage » :

Ah ! si les morts de cette guerre pouvaient sortir de leur tombe, comme ils briseraient ces monuments d'hypocrite pitié, car ceux qui les y élèvent les ont sacrifiés sans pitié. Car qui a osé crier : « Assez de sang versé ! assez de morts ! assez de souffrances ! » ?

Qui a osé refuser son or, son argent, ses papiers, publiquement, aux emprunts de guerre, pour faire durer la guerre ? (2003, p. 551)

Dans cet extrait, on note toute la distance qui sépare Barthas de l'idéologie militariste. Il exprime aussi dans d'autres passages la crainte largement partagée d'une dépossession, d'un détournement du savoir sur la guerre, celui des témoins ; il faut relever enfin, aux ultimes lignes de son œuvre, le rappel des nombreux camarades morts.

Ainsi Barthas et Cru, chacun à leur manière, apportent des éléments de réflexion sur un phénomène plus général qui est celui de la domination et de l'aliénation par certaines formes d'assujettissement. Les

témoins ont pu vérifier dans leur chair à quel point l'idéologie, qui sert dans les époques de paix à justifier des conditions sociales profondément inégalitaires, trouve à la guerre une sanction radicale par une exposition également inégalitaire au danger.

C'est donc bien l'inadéquation des connaissances qui provoque un profond et durable désarroi. En vertu même de l'objet de son travail, Cru sera ainsi conduit à traiter de manière pénétrante les conséquences sur les comportements d'un assujettissement par les genres. Prendre une décision engage des actes en fonction d'un savoir sur la guerre qui a été considéré par les générations précédentes comme digne d'être retenu, raconté, parfois glorifié, mais qui en l'occurrence s'avère aberrant et funeste. Il soutient qu'une certaine esthétique littéraire (qui ne se résume pas à toute la littérature) a servi concrètement à justifier la guerre, sa conduite, sa nécessité, le fait que des hommes aient accepté de sacrifier leurs vies, le fait que d'autres soient légitimés à sacrifier celle d'autrui⁷¹. L'esthétique n'est pas un jeu gratuit, elle n'engage certes que ceux qui y croient, mais *Témoins* montre que nombreux ont été ceux qui lui ont accordé du crédit au même titre qu'à des idéologies politiques, religieuses et littéraires.

Considérée à l'aune de l'efficacité générique du témoignage en tant que moyen de connaissance, la cible privilégiée de Cru reste les dérives de l'affabulation. Aspect essentiel, ses analyses montrent comment les

⁷¹ Et ce n'est évidemment pas propre à la littérature francophone. Il a déjà été question de Remarque, mais on peut également citer l'écrivain italien C.E. Gadda : « [il] n'est pas seulement le relai acritique de la voix de la propagande et de l'état-major. Il est aussi – et cet aspect est typique de la position de l'écrasante majorité des intellectuels et artistes italiens de son temps, au moins jusqu'à l'entrée en guerre de leur pays – l'enfant de plusieurs générations successives éduquées, par le truchement de la grande littérature, à l'attente d'une 'quatrième guerre d'indépendance', susceptible de parachever le processus unitaire. De Manzoni à Leopardi (avant l'unification), puis de Mazzini à De Amicis, à Carducci, à Pascoli, à D'Annunzio et, bien entendu, à Marinetti et aux Futuristes, milanais ou florentins, la littérature n'a cessé de prendre en charge l'exaltation de l'héroïsme guerrier dont doit sortir l'Italie future. [...] Gadda [...] considère que cette guerre est une 'sainte guerre' [...] ; il vante la 'mort utile et belle' au combat (12 septembre 1916) ; [...] [il inscrit] le conflit dans une téléologie nationaliste dont le fascisme fera un dogme » (Mileschi, 2008a). À l'opposé, on peut lire le témoignage d'un de ses contemporains, Emilio Lussu (1938/2015) qui fait preuve d'un esprit critique lucide sur cet assujettissement littéraire – son style d'écriture en est la preuve, mais il est également très sévère avec l'idéologie fascisante (Lussu écrit son témoignage en 1937) qui, en exaltant des valeurs héroïques littéraires désincarnées, trahit la mémoire des combattants du front (Mileschi, 2008b).

témoins les plus scrupuleux sur le plan du relaté documentaire inscrivent dans leurs œuvres une critique toujours implicite, parfois explicite, de la littérarité valorisée en ce début de XX^e siècle ; elle n'est pas désavouée pour une question de bon ou de mauvais gout, mais plutôt pour les formes d'assujettissement qu'elle génère et pour sa prétention à être un moyen de connaissance pertinent sur la guerre. Il faut entendre ici le mot « critique » dans le sens de l'examen et de l'appréciation de l'efficacité d'un outil en fonction d'un but visé.

Ce n'est donc pas l'esthétique littéraire pour elle-même qui est dénoncée, mais la survalorisation et la priorité d'effets réputés littéraires aux dépens de l'authenticité. Cru révèle à quel point la mémoire discursive des auteurs se plaçant dans une filiation générique antérieure a pu être un puissant facteur de dérive fabulatrice qui a nourri les « fétiches du patriotisme ignorant⁷² » (1929/2006, p. 451). Aussi n'est-il pas étonnant de relever, parmi toutes les falsifications dénoncées, la place particulière qu'occupe l'épopée. C'est là en effet le genre séculaire du récit de guerre avec ses lieux communs, sa poétique, et la Grande Guerre inspire de nombreux auteurs qu'ils soient journalistes, politiciens ou mobilisés : « Très belliqueux, féru de l'épopée napoléonienne, Peerard voit la guerre en beau. [...] La guerre lui fournira de beaux thèmes littéraires » (p. 101). Ou encore Christian-Frogé qui :

N'était pas poète pour rien : l'inspiration lui vint, il emboucha la trompette antique et fit sonner les airs traditionnels. Le résultat en fut un livre fort vanté alors et jusqu'aujourd'hui, mais dont le récit doit plus à l'invention qu'au souvenir fidèle du témoin [...]. Il parle du sang en poète, non en combattant : « Vorwärts ! Les gueulements rauques s'achèvent en gargouillis tragique. Une pluie de sang retombe par les terres défoncées (p. 144). – Telle une averse rouge, le sang des braves giclait sur les avoines hautes ». (1929/2006, p. 160) (p. 111)

⁷² Ces fétiches indignent également Louis Barthes : « Si nous souffrions ainsi stoïquement sans plaintes inutiles, qu'on ne vienne pas raconter que c'était par patriotisme pour défendre le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, pour que ce soit la dernière guerre et autres balivernes, c'était tout simplement par force, parce que victimes d'une implacable fatalité on devait subir son sort, chacun sachant bien que pris dans les dents terribles d'un formidable engrenage, il serait broyé à la moindre velléité de révolte » (2003, p. 168). Pour un développement plus approfondi sur la question du patriotisme durant la Première Guerre mondiale, on peut se reporter à Rousseau (1999, p. 107) et Mariot (2013, p. 341).

L'épopée non seulement promeut une image fantasmée de la guerre, mais occulte complètement l'angoisse terrible due aux bombardements systématiques et massifs, pourtant l'une des dimensions essentielles de la condition du combattant durant cette guerre de tranchées. Un témoin comme Daniel Mornet exprime ainsi sa révolte :

On fait de l'épopée avec ce qui fut simplement la volonté sombre et résignée de ne pas s'abandonner et de vivre. On écrit la guerre-orgueil, la guerre-héroïsme, la guerre-élan, la guerre-poème, la guerre-rhétorique. La vraie guerre, M. Cru a bien montré ce qu'elle fut pour la plupart de ceux qui l'ont gagnée, quand on s'en tient aux témoins vrais. Il l'a ramenée [...] à son image petitement hideuse et mesquinement féroce, à son aspect de machine sans âme, à la chose subie, à tout ce qui est l'opposé du vertige ardent. Je ne sais rien de plus fort et, dans leur sobriété, de plus émouvant que ces quelques articles où M. Cru déchire les oripeaux et fait taire les fanfares. (in Cru, 1929/2006, p. S93)

Pour Cru, le style du témoignage ne requiert pas pour être littéraire de se fonder sur une rhétorique de l'héroïsation à outrance, d'un manichéisme hérité des chansons de geste. Cru dénonce l'aveuglement, quant à leurs conséquences, de certains choix esthétiques en matière d'écriture et si la réception de *Témoins* a été si polémique⁷³, c'est que le livre proposait sans nul doute une herméneutique paradoxale en porte à faux avec l'idéologie littéraire dominante dans le champ.

-2-

Les mots *littérature*, *littéraire*, *littérateur* n'ont pas dans leur usage courant de sens péjoratif pour Cru – même littérateur. Ce terme désigne d'abord pour lui un spécialiste de la littérature et au premier chef les écrivains ; les littérateurs sont donc des « combattants écrivant sur le mode littéraire » (1929/2006, p. 330). Cependant, une connotation souvent négative lui est donnée en fonction de l'objectif affiché et spécifique de *Témoins*. Il est ainsi question de « littérateurs purs » (p. 29, 49), c'est-à-dire d'auteurs qui placent l'indépendance de l'art littéraire au-dessus de tout et particulièrement de la fidélité documentaire et de la vérité historique (p. 50). Dans bien des cas, c'est précisément la maîtrise du métier acquise avant-guerre qui compromet la qualité du témoignage, et

⁷³ Pour davantage de détails, se reporter à Lacoste (2011, en particulier pp. 140–152).

les œuvres de Barbusse et Dorgelès en sont deux illustrations fréquentes. Le grief principal de Cru peut se résumer par cette citation :

Ce n'est pas en traitant la guerre littérairement qu'on pourra graver son vrai visage ; il y a mille ans et plus que les poètes et les littérateurs nous peignent la guerre avec art, fantaisie et souci de bien dire. Le résultat c'est l'inconcevable ignorance que nous avons tous de [son] vrai visage en août 1914. (1929/2006, p. 412)

La cible n'est donc pas la littérature en tant que telle, mais la littérature qui tout en visant la réputation par certains procédés notoires de littérarité prétend traiter véridiquement de la guerre :

Ceux qui font passer la littérature avant l'exactitude, au lieu de les mener de front toutes les deux, ont des habitudes de penser et de composer qui sont comme une infirmité quand il s'agit de traiter ce sujet tout neuf : la guerre. Pour un Genevoix débutant, ou un Deauville vétéran des lettres, la guerre est un sujet grand, terrible, et qui s'impose dans sa nudité ; ils l'abordent carrément, sans invoquer les Muses, sans se demander si Dame Littérature voudra de ce thème tel qu'il est, tout brut et sans fard, si le public saura s'intéresser à un récit dépourvu du mélodrame attendu, dépourvu des incidents traditionnels accrédités par Marbot, Paul Adam, et la presse de guerre. Les fanatiques de la littérature, par contre, ont l'habitude des thèmes dont on connaît l'effet certain, ils vivent dans l'atmosphère de la guerre selon les livres ; la guerre selon les combattants les déroutent, elle bouleverse toutes leurs notions sur la bonne manière de composer un roman émouvant [...]. En tant que sujet ils ne comprennent pas la guerre ; ils n'hésitent pas à la trahir en la découpant en chapitres de roman feuilleton. Cette trahison a d'autant plus de succès que le public y retrouve ses épisodes favoris. (Cru, 1930/1967, p. 88)

Une fois encore, il faut insister sur le fait que c'est son projet général qui détermine le regard qu'il porte sur la littérature telle qu'elle a été littérisée et réputée à son époque. Et, c'est par une nécessité de méthode qu'il en vient à poser la question de la relation du littéraire au référent et donc à rendre visible, puis à placer en porte à faux l'idéologie de l'autonomisation valorisée par le champ. Ses griefs qu'il résume par la formule « littérature à effet » (1929/2006, p. 85, 110) concernent tous les procédés qui déréalisent les faits. Cru épingle au fil des pages l'usage des hyperboles, les phrases grandiloquentes (p. 287), l'épithète neuve (p. 99), l'ornement (p. 306), les mots « ronflants », la virtuosité (p. 155), la verbosité (p. 650), l'usage abusif de l'argot (p. 564), les dialogues pleins d'esprit ou pittoresques (p. 315), le vague intentionnel qui

interdit toute vérification tant topographique que chronologique (p. 591), le registre apocalyptique⁷⁴ associé à une mystique de guerre⁷⁵ (p. 652), la recherche du sensationnel par la prédilection pour le morbide (p. 117), les tableaux détaillés jusqu'au sadisme, macabres et psychologiquement faux (p. 425,559)⁷⁶, l'imagination débridée, les anecdotes diverses, et enfin, adaptées au goût du jour, les techniques propres aux romans à succès : aventures, procès des embusqués, exécutions capitales, histoires d'espions (p. 360).

⁷⁴ C'est un des reproches qu'il adresse à Barbusse : « À peine arrivés, ils reçoivent le choc de l'attaque ennemie comme seuls Ezéchiel ou Dante peuvent en voir » (p. 562) ; « Le style est proprement apocalyptique, c'est dire qu'il est le plus mal adapté à la peinture de la guerre (en dépit de ceux qui ont usé et abusé du terme apocalyptique en parlant de la guerre ; noter l'absence de ce mot chez Genevoix, Lintier, Pézard, Pinguet, Dongot... tous les meilleurs) » (p. 86).

⁷⁵ Cru en relève des traces particulièrement nettes dans les textes de Jean des Vignes Rouges : « Dans *L'âme des chefs*, [il] s'exalte à la lecture des psaumes d'imprécation de David et il décide d'adopter les haines démentes qui s'y expriment : 'Venez, exterminons-les, effaçons-les du monde des nations... Mon Dieu! faites-les tourner comme une roue, dissipez-les comme le vent dissipe la paille, comme le feu brûle la forêt et comme la flamme embrase la montagne. Couvrez leur visage d'ignominie. – Oh ! les splendides sentiments ! comme ils me donnent la note juste à laquelle doit s'accorder mon âme [...]. Cette plongée que fait mon esprit dans l'humanité primitive m'enseigne un sentiment nouveau : la sainteté de haïr. Il y a une haine sacrée, celle qui représente le vouloir vivre d'une nation' (p. 229) » (p. 652).

⁷⁶ « Barbusse, plus que personne, a usé et abusé de l'horreur anatomique. Il a mis à la mode cette façon de peindre la guerre, trop peu psychologue et trop peu renseigné sur le poilu pour comprendre que l'enfer des soldats est avant tout un enfer des idées : l'appréhension de l'attaque, le calcul des probabilités de mort, l'angoisse morale – : que parmi les faits physiques, le sifflement de l'obus, le tac tac de la mitrailleuse traduisent bien mieux l'horreur de la guerre qu'un pauvre cadavre inconnu et ont cent fois plus d'effet sur l'esprit du poilu » (p. 161). « Après avoir relevé des sottises parues dans les journaux Chainé conclut : 'D'autres ne se complaisent que dans l'étalage, ou plus exactement dans l'étal d'une répugnante boucherie. Ce ne sont que ventres ouverts, tripes au soleil, cervelles jaillissantes, cadavres grouillants et autres horreurs. J'avoue, quant à moi avoir toujours détourné la tête en traversant les charniers de la guerre... Ces descriptions malsaines... sont inutiles si elles s'adressent à l'imagination des curieux : rien ne pourra jamais donner la sensation d'un champ de bataille à celui qui n'en a pas vu... Mais ce qu'on peut reprocher de plus grave à ces terribles évocations c'est qu'elles sont psychologiquement fausses. Nos impressions ne sont pas proportionnées à l'horreur des images que nous percevons... On peut donc affirmer hardiment que toute description de bataille où l'auteur s'attache à pousser le côté macabre et répugnant du décor ne répond pas à la vision qu'en a eue le soldat' (pp. 1–18). C'est, avec celle de Henches, la meilleure critique que je connaisse des tableaux macabres et psychologiquement faux de Barbusse et de Dorgèlès » (p. 425).

À l'inverse, l'écriture idéal-typique du témoignage se distingue par sa concision et sa sobriété, son exactitude attestée par les dates et les noms propres (p. 85, 145, 224, 287), sa simplicité (p. 99, p. 105) qui, loin d'être le résultat d'une pauvreté de moyens intellectuels s'avère la manifestation la plus élaborée de l'écriture testimoniale (p. 207, p. 364). Dans la même veine, l'authenticité est liée au réalisme rendu par le parler des soldats préservant la vérité essentielle de leur vocabulaire (p. 146) et garantie par l'usage des carnets (Meyer, Pézard, Delvert), dans lesquels sont consignées des notations prises sur le vif (p. 94) ; Lintier : « Notre fidèle interprète » (p. 183) ; Genevoix : « la plus scrupuleuse exactitude » (p. 145), auteur d'un « chef d'œuvre de reconstitution ». L'art testimonial se présente donc comme une association étroite de qualité documentaire et d'une caractéristique que Cru persiste à qualifier de littéraire : celle qui rend sensible aux non-combattants la vérité psychologique, particulièrement celle ayant trait à la hantise de la mort (p. 181). Il est alors possible d'espérer un chef d'œuvre de reconstitution (p. 153) exact, éloigné de tout sensationnel, de tout suspense narratif, de toute héroïsation au sens cornélien du terme (p. 315).

Ce rapide résumé montre de manière explicite que les artifices pour Cru ne renvoient pas à la littérature d'une manière générale, ce qui serait absurde (p. 180 et p. 317), mais ses réserves concernent exclusivement une littérature déjà reconnue par le champ littéraire et antinomique avec le but visé par le témoignage. Ce sont des valeurs défendues comme constitutives, voire fondatrices, d'une certaine esthétique littéraire dominante au XIX^e siècle et en ce début de XX^e qui la rendent incapable de traiter véridiquement un cataclysme social comme la guerre. Et cette dénonciation s'avère particulièrement insupportable quand elle heurte de front la promotion électorale qui octroie à l'écrivain une aura, un capital symbolique spécifique et une position enviée dans l'ordre social – une posture sacralisée, inspirée et prophétique au-dessus de la mêlée.

L'un des aspects les plus frappants de *Témoins* réside ainsi dans la difficulté qu'éprouve Cru à trouver une cohérence au *littéraire*, rejeté souvent comme préjudiciable à la valeur documentaire, mais aussi employé comme adjectif laudateur pour qualifier des témoins tels Genevoix, Pézard ou Lintier placés tout en haut de sa hiérarchie. Il les considère explicitement comme des témoins auteurs d'œuvres qu'il qualifie de littéraires, et ne renonce donc pas aux bénéfices de cette réputation. Sa méthode l'amène à problématiser une conception du littéraire spécifique à son temps et il faut y voir le symptôme d'une difficulté, d'une

contradiction et d'un trouble qui ne seront résolus et surmontés que par un processus dialectique ouvrant précisément sur une théorisation du genre des œuvres de témoignage encore à ses débuts.

-3-

Si les œuvres de témoignage permettent d'aborder de manière spécifique la question de l'attestation et de la fiabilité de la source, elles engagent le locuteur sur le plan de la vérité et donc de sa responsabilité dans la manière de relater ou de narrer l'expérience d'un évènement historique. Le problème se pose de manière particulièrement aigüe dans le cas d'œuvres qui s'inscrivent dans des genres qui règlent la production et l'interprétation sur le mode fictionnel, mais dont les auteurs prétendent toutefois qu'elles ont une valeur documentaire véridique ou à l'inverse sur le mode factuel, mais dans lequel sont insérés des éléments de pure fiction. Un texte peut en effet être composé d'un type de discours dominant répondant tout à fait aux normes sociales du genre, mais contenir d'autres segments de second plan ne relevant pas des mêmes règles de production et de réception. C'est ce que souligne clairement Bronckart :

Quel que soit le genre dont il relève, chaque texte est, à de rares exceptions près, composé de segments différents. Un roman historique, par exemple, peut être composé d'un segment principal dans lequel la chronologie des évènements est exposée, et de segments intercalaires introduisant des dialogues de personnages ou des réflexions d'auteur [...]. Ces segments identifiables par leur fonction sémantico-pragmatique sont caractérisés par des configurations d'unités linguistiques (sous-ensembles de temps des verbes, de pronoms, d'organisateur, d'adverbes de modalisation, etc.) et par des modes d'organisation syntaxique relativement stables ; nous les qualifions de types de discours, entités qui constituent les unités linguistiques de rang supérieur et qui jouent dès lors un rôle central dans l'organisation des textes. (2010, p. 29)

Les textes sont donc composés de types discursifs avec une dominante principale qui oriente l'attention du lecteur et influence la réception des autres segments. Un texte peut se présenter avec une dominante du type témoignage (explicatif, descriptif), mais avec des segments romanesques (narratifs) totalement inventés. La dominante qui va déterminer la réception ne sera donc pas de nature fictive avec ses modes spécifiques de traitement du réel, mais bien factuelle. La caractéristique du mauvais témoignage est d'ailleurs de ne pas fournir de repères suffisamment clairs à son lecteur pour qu'il puisse distinguer la valeur des segments du point

de vue de la fiabilité de l'attestation. L'une des tâches que se fixe Cru consiste précisément à déceler dans tout texte à prétention testimoniale, les segments qui l'éloignent de l'idéal-type. La variété des types de discours joue ainsi un rôle déterminant dans la réception et les distinguer permet de délimiter des modalités différentes de rapport au monde, car la représentation peut entraîner – et c'est bien là le problème crucial – une action dans la réalité, générer un assujettissement lourd de conséquences. Cru ne condamne pas par exemple l'épopée pour une question de goût personnel, mais il en montre les effets dramatiques lorsque, exaltant le culte du héros, elle sort de la réception fictionnelle pour servir de paradigme de comportement dans les situations concrètes de guerre. On comprend mieux dès lors comment une fiction peut être funeste, non pas par sa fictionalité, mais précisément lorsqu'elle n'est plus identifiée comme telle et s'extrait des *mondes en si* pour devenir un leurre dans le monde dans lequel on meurt. Et la fiction est d'autant plus redoutable qu'elle peut s'appuyer sur les ressorts puissants d'une rhétorique de l'émotion⁷⁷.

Certains types de discours seconds entraînent une telle dilatation du discours dominant qu'ils en viennent à péjorer l'intentionnalité du genre. À l'inverse, d'autres types de discours secondaires renforcent le discours dominant. Dans *Le Feu*, on peut citer le chapitre 7 *L'embarquement* qui comporte une explication très détaillée sur la composition d'une division, avec une grande précision rendue par exemple par l'accumulation d'acronymes. Si le type discours dominant était fictionnel, nous aurions ici une pause descriptive ayant pour but un effet de réel. Dans le cas présent, il s'agit plutôt de donner un signe pour attester de la fiabilité du témoignage. Barbusse se heurte au problème de l'insertion d'un type de discours didactique dans le flux d'un texte rendu instable par la cohabitation techniquement complexe entre le discours dominant et les discours secondaires. Il choisit d'inventer un personnage fictif (Cocon) qui est affecté d'une monomanie des chiffres, des statistiques, des décomptes. Barbusse utilise le même procédé avec un autre personnage (Barque) qui va prendre le temps de décrire le calibre des différents obus lors d'un bombardement (1917/2014, p. 285). De même, le discours propre à l'essai philosophique est une caractéristique frappante du témoignage de Lintier. Il introduit dans le discours dominant une pause réflexive et il est

⁷⁷ Pour une orientation didactique, voir Ronveaux & Védrières (2015), Védrières & Ronveaux (2015).

dans le processus de déshumanisation une occasion de réhumanisation par la culture, la pensée, la méditation.

Cette complexe conciliation de régimes de discours de traditions différentes permet de mieux mesurer l'art nécessaire pour écrire un témoignage qui, tout en se nourrissant de ces tensions, respecte le but assigné par le genre. La relation des discours seconds avec le discours dominant requis par le genre du témoignage s'avère un indice particulièrement révélateur d'un travail critique mené par les témoins pour s'émanciper d'une certaine forme d'idéologie littéraire et se construire comme énonciateur dans un genre nouveau mieux à même de donner accès à une connaissance des réalités de la guerre.

4. Le rôle de la discipline scolaire

Les données recueillies dans les classes d'aujourd'hui montrent à quel point il est utile de tenir compte de l'histoire de cet enseignement, de la sédimentation des diverses composantes de la réputation littéraire dans la pratique ; ainsi des approches théoriques foncièrement différentes en ce qui concerne les relations de la forme et du matériau peuvent cohabiter et prendre le pas les unes par rapport aux autres, se hiérarchiser en fonction des exercices, des textes, des degrés, des filières. Tout ceci conforte l'idée que l'enseignement n'est pas réductible à une transposition descendante du champ littéraire ou de la critique universitaire, mais que l'idéologie littéraire d'une manière générale est définie et composée par une relation dialectique qui confronte trois *producteurs* de réputation avec leur capital symbolique respectif et leurs systèmes spécifiques de valeurs autoréférentielles. C'est ainsi que la réception française du romantisme allemand doit beaucoup à une stratégie de démarcation et de distinction par rapport à un enseignement littéraire au secondaire présenté comme traditionaliste et péjorativement qualifié de lansonien.

Cette perspective historique propre à l'enseignement littéraire a été enrichie de nombreux travaux ces dernières années et a permis de mieux mesurer la complexité des composantes de la sédimentation (Houdart-Mérot, 1998 ; Jey, 1998 ; Chervel ; 2008, Denizot, 2008 ; Monnier, 2015, 2018, etc.). S'intéresser à la formation scolaire littéraire comme assujettissement permet d'interroger les valeurs et à contrario les rejets, les absences manifestes dans les exercices et les contenus disciplinaires. C'est ainsi que les évolutions de l'enseignement d'une

discipline comme le latin prennent une valeur emblématique. Certes, pour la France, la réforme de 1902 affecte quelque peu la prépondérance de cette discipline puisque des sections sans latin sont créées, mais l'enseignement du français étant assuré par des professeurs pour l'essentiel spécialistes de langues anciennes, Houdart-Mérot remarque que leur pratique semble indiquer qu'ils compensent le « déficit » propre aux sections sans latin par « des devoirs centrés sur les modes de pensée et les valeurs antiques : sagesse, courage, sens de l'amitié et acceptation de la destinée mortelle de l'homme » (1998, p. 41). C'est un exemple frappant d'accommodations qui invitent à considérer avec une certaine prudence l'action effective des textes prescriptifs. Longtemps encore, la formation latine des acteurs actifs du champ littéraire (auteurs, critiques, professeurs, etc.), même s'ils s'en distancient, restera une référence négative ou positive de la littérarité.

La délatinisation sera effectivement très lente. Chervel (2008, p. 33) montre à quel point les enseignements du latin et du français depuis le XVII^e siècle jusqu'au XX^e sont étroitement liés : il parle même d'une balance dont l'un des deux plateaux se vide graduellement dans l'autre, avec des phases de retour en arrière et de reprise du mouvement de délatinisation. Cette lenteur s'explique par le fait que le latin est un facteur de distinction, la marque de l'appartenance à une élite. Il n'est d'ailleurs pas enseigné dans le primaire supérieur et Prost soutient même que le malthusianisme de l'enseignement secondaire repose sur sa sacralisation (1968, p. 331). N'étant pas considérée comme une discipline comme les autres, mais comme une école incomparable et irremplaçable pour la formation de l'esprit, l'apprentissage et la connaissance du latin contribuent de manière essentielle à la délimitation de la barrière sociale. Prost cite à ce sujet, Mgr Dupanloup s'adressant à la gauche de l'Assemblée nationale : « Les classes dirigeantes resteront toujours les classes dirigeantes, en dépit de vos efforts [...] parce qu'elles savent le latin ». Autre citation significative, après avoir dénigré l'usage du français qui obscur[sit] toute noblesse de style, abaiss[e] toute élévation de pensée, Dupanloup ajoute

En latin, c'est autre chose : ils [les élèves] ne se sont entretenus qu'avec des hommes de génie, ils ne connaissent que la langue de Cicéron, de Virgile, avec celle de Platon, d'Homère : ils n'en savent même que la plus haute et la plus généreuse expression : leurs compositions s'en ressentent nécessairement, et arrivent par là à une perfection qu'ils ne peuvent atteindre en français, mais qui passe ensuite dans le français même (1873). (In Prost, 1968, p. 66)

Le latin est à l'honneur ou du moins un certain latin, celui de Cicéron, de Salluste, de Tite-Live et de Virgile (Mayeur, 2004, p. 553), alors que la langue française, sujette à toutes les influences souvent populaires et néfastes du quotidien, ne peut être épurée – on pourrait ajouter ennoblie – qu'en passant par le filtre du latin. Ainsi, le bénéfice que donne le latin tient à son caractère distinctif, mais il justifie aussi un discours qui souligne les bienfaits d'une fréquentation assidue des grands prosateurs et poètes de l'Antiquité, tant pour l'expression que pour la réflexion. L'imitation est en effet au fondement même de leur reconnaissance. Les défenseurs des humanités voient par exemple dans la reformulation propre à l'exercice de la version un apprentissage de la clarté et de la précision, gage d'une excellente préparation à l'enseignement du style en français :

Former pendant six ou sept ans toute la jeunesse « bourgeoise » d'un pays à des pratiques d'écriture déterminées, cela ne saurait manquer, au bout d'un ou deux siècles, d'avoir certaines incidences sur l'évolution de la langue, en tout cas de la langue cultivée. Ces dizaines de millions de versions qui ont été si laborieusement rédigées dans les salles d'études des collèges et des lycées n'ont sans doute pas manqué de jouer elles aussi un rôle dans l'évolution de la structure même de la phrase française. En portent témoignage quelque 200 000 lauréats du baccalauréat ès lettres du XIX^e siècle (depuis 1841) parmi lesquels la grande majorité des écrivains (hommes) du temps. (Cherel, 2008. p. 568)⁷⁸

On ne peut guère pousser plus loin la logique de la matrice générique : écrire en français, c'est placer sa pensée et son style dans le moule parfait des auteurs antiques dont les œuvres ont été choisies par la postérité pour leurs qualités universelles et intemporelles – le propre des classiques. Le culte des belles pages peut alors prendre tout son sens avec les recueils de morceaux choisis où se lisent à l'envi éloquence et vertu :

La sélection des œuvres retenues par les décideurs résulte d'une tradition séculaire transmise par l'ensemble du corps professoral, qu'elle manifeste la volonté de renouvellement dont est porteuse l'aile marchante de l'Université, ou encore qu'elle symbolise un retour à l'ordre moral, dans les trois cas, c'est toute l'éducation de la jeunesse qui est en cause. Ainsi, le poids spécifique

⁷⁸ Cf. également Vaillant : « Plus que les liens de filiation réels entre le français et le latin, il importe de mesurer l'imprégnation continue des esprits par cet imaginaire de la source latine, le rapport fantasmatique à la langue matricielle que, collectivement, des générations de collégiens ont partagé » (2017, p. 248).

dont pèsent les écrivains latins à l'intérieur de ces listes et la place qu'ils occupent en tête des programmes jusqu'en 1851 illustrent parfaitement les choix de cette pédagogie classique. (Chervel, 1986, p. 11)

Une autre observation de Chervel présente un grand intérêt, car elle attire l'attention sur le lien entre latin et rhétorique :

Alors qu'en bonne méthode on ne doit pas calquer la grammaire du français sur la grammaire du latin, les principes de la rhétorique, ses catégories, ses subdivisions passent sans grand problème d'une langue à l'autre [...]. Les concepts rhétoriques d'exorde, de preuve et de confirmation, de circonstance, de figure ou de métaphore, ou encore le dogme des trois styles valent aussi bien pour les deux langues. (2008, p. 730)

L'enseignement secondaire au XIX^e siècle se caractérise par cette discipline qui donne son nom à la classe de première jusqu'en 1902. Sans trop entrer dans les détails de son importance puis de sa transformation⁷⁹, il est important de relever quelques faits éclairants pour la compréhension de la réputation littéraire. Denizot signale qu'avec le dernier tiers du siècle, la suppression du cours magistral de rhétorique entraîne sa disparition dans la nomenclature des disciplines enseignées. Elle ajoute cependant qu'il ne faut pas donner trop d'importance à cette chronologie, car elle risque de minimiser la persistance de l'influence des modes de pensée propres à la rhétorique, même si son déclin a commencé dès les années 1870 (2008, p. 35). Plus que l'évolution des plans d'études, ce qui importe, c'est comprendre comment était enseigné l'art d'écrire que la rhétorique a assumé longtemps, mais qui évidemment ne disparaît pas avec son éviction des programmes :

On est en train de passer [durant la période 1870–1914] d'une configuration disciplinaire où les pratiques d'écriture des genres disciplinaires hérités de la rhétorique étaient un objectif essentiel de la lecture des auteurs, à une configuration disciplinaire où c'est la lecture et la connaissance des auteurs qui priment, et que dominera bientôt la dissertation littéraire (Jey, 1998). Pour l'instant [1884], les deux cohabitent plus ou moins, et cette cohabitation est prévue par les auteurs de manuels. (2008, p. 63)

Houdart-Mérot précise dans son propre travail que l'observation des devoirs d'élèves indique la survivance d'une discipline dont la disparition n'est pas effective avec la publication des textes officiels en 1902. Elle

⁷⁹ On peut se reporter sur ce point à Denizot (2008) et Chervel (2008).

perdure dans des sujets de devoir visant à mettre en valeur les qualités d'élocution : lettres, discours de condoléances, narrations historiques. Même la dissertation est sous influence dans la mesure où elle privilégie l'amplification de la thèse de l'auteur plutôt que le développement d'une analyse critique (1998, p. 69). Dans les faits, la typologie et la hiérarchisation des modalités d'énonciation sont préservées. Peu importe au fond pour la question de l'assujettissement que l'enseignement de la rhétorique disparaisse officiellement, il est plus intéressant de noter à quel point on est éloigné du dénigrement romantique de la rhétorique, et de son dépassement des genres, alors même que le champ littéraire a depuis longtemps été bouleversé par les valeurs romantiques. Une fois encore, il me paraît important d'insister sur le fait qu'il manque un élément de compréhension, si en contrepartie, on ne tient pas suffisamment compte de la formation littéraire scolaire de ses acteurs.

À cela s'ajoute l'enseignement et la pratique d'un exercice associé au cours de rhétorique : le discours français. Apprentissage fondamental, car Chervel précise que ce genre de discours a fortement influencé la parole publique et le style de l'expression écrite des élites de la nation (2008, p. 646). Par les modalités de l'exercice, par les objectifs qu'il vise, le discours français ne peut qu'étonner un enseignant ou une enseignante de littérature d'aujourd'hui. Le sujet du discours est fondé essentiellement sur des situations historiques, par exemple il demande de donner la parole à un commandant anglais venant faire l'éloge funèbre du connétable du Guesclin, ou encore à un émigré censé célébrer la Révolution au cours d'une fête offerte par le comte de Rivarol, adversaire résolu du nouveau régime (Chervel, 2008, p. 647 et 651). Le sujet est accompagné de « la matière », plan détaillé dont les phrases doivent être scrupuleusement développées, ce qui interdit à l'élève toute improvisation, toute idée nouvelle ; il lui reste l'amplification et la mise en forme (*l'elocutio*), et Douay-Soublin remarque, en étudiant les copies des élèves, que ce cadre strict autorisait seulement une certaine variété dans le degré d'amplification, le choix des figures, le ton général (1997, p. 170). Il s'agit donc d'un exercice contraignant, dont le modèle à imiter se trouve dans un recueil de discours tirés d'historiens latins : Tite Live, Salluste, Quinte-Curce, Tacite. Cependant des efforts seront faits au XIX^e siècle pour leur donner un équivalent français. C'est le cas avec un *Choix de discours français, ou Conciones français à l'imitation du Conciones latin en usage dans les rhétoriques*, publié en 1821 par A.-F. Théry.

Chervel caractérise le discours français par trois éléments : un texte qui vise à persuader, convaincre, impressionner, émouvoir, un sujet jamais trivial, moralement élevé qui encourage les vues pénétrantes, embrassant de vastes perspectives, un style enfin où se manifestent les formes rhétoriques :

Comme genre littéraire [le discours français] se situe dans le noble, voire le sublime. [...] La guerre, les batailles, les intérêts supérieurs de l'État, les nominations aux plus hautes fonctions, les grands procès, la religion, les questions morales les plus élevées, les grands hommes : on ne sort jamais des hautes sphères avec lesquelles les élèves ont été familiarisés par la lecture des oraisons funèbres de Bossuet et de Fléchier et par les déclamations de la tragédie classique, pour ne pas parler des discours et des harangues de l'Antiquité. Les circonstances sont presque toujours dramatiques, l'atmosphère tendue, les propos solennels ou exaltés, les personnages confrontés à des débats cornéliens. (Chervel, 2008, p. 653)

Une telle formation intellectuelle et une telle familiarité avec un corpus de textes si spécifique jouent un rôle déterminant sur les stratégies d'énonciation mises en œuvre par les acteurs du champ littéraire ; qu'ils s'y conforment ou s'en éloignent, y coulent leur style ou s'en écartent, comme modèle ou comme repoussoir, elles restent une référence majeure.

Un troisième facteur peut encore être mentionné pour illustrer l'histoire de la constitution de la réputation littéraire scolaire ; il a trait à ce qui a pu être qualifié de *classico-centrisme*, c'est-à-dire l'importance prééminente accordée à certains auteurs français du XVII^e siècle. Viala relève que la qualification de *classiques* est loin d'aller de soi ; il intègre la *classicisation* au mouvement de construction idéologique de la nation française, et en montre la filiation de Colbert et Louis XIV à Ferry et Lanson (1993, p. 29). Dans la France vaincue d'après 1870 et de la Commune, ordre et clarté sont des termes connotés politiquement : ils sont associés au sens de la mesure, aux attributs d'une rationalité à la française qui caractérisent son génie national. La France héritière de la civilisation latine est opposée par antithèse à « l'obscurantisme allemand », qui puise sa source dans une germanité barbare, brumeuse, expliquant sa face sombre, militariste et prussienne. En voici un exemple plus tardif, puisqu'il se situe en 1916 en pleine guerre, mais très révélateur ; un professeur de Nancy écrit :

La masse puissante et confuse des littératures du Nord se révélant à l'esprit de nos élèves risquait de troubler la clarté du sens et de l'esprit, dont la

tradition gréco-latine les faisait héritiers. Leur nébulosité venait peser sur leurs âmes et brouiller la claire lumière, qui, pour eux, aurait dû rayonner de nos classiques et de notre XVIII^e siècle français. (In Jey, 1998, p. 269)

Houdart-Mérot signale également que l'insurrection de la Commune a profondément marqué les esprits, au point, par réaction, de consolider l'enseignement secondaire pour en faire un rempart des élites contre une démocratisation menaçante du savoir (1998, p. 26). Dans cet esprit, il s'agit de dégager les caractéristiques d'une supposée race française par opposition aux autres littératures nationales et les classiques deviennent des enjeux culturels identitaires (Viala, 1993, p. 30). Le phénomène de classicisation est donc révélateur d'une disciplinatio⁸⁰ qui, en constituant et valorisant une hiérarchie parmi les œuvres réputées littéraires, elles-mêmes distinguées de celles qui ne le sont pas, entend transmettre une certaine forme d'assujettissement.

Dans son travail sur les corpus, Jey montre la prédominance du XVII^e siècle (1998, p. 14). On trouve ainsi avant 1880 69,63 % d'occurrences en lien avec ce siècle, 54,45 % après 1880 (58,34 % en rhétorique). Le XIX^e entre alors dans le corpus, mais avec seulement 15,05 % (12,96 % en rhétorique). Le palmarès (de 1840 à 1925) des auteurs est également significatif : Boileau (pour la construction de la doctrine classique), Corneille, Racine, Molière (pour le théâtre), Bossuet (éloquence), La Fontaine, La Bruyère, Fénelon par exemple occupent le haut du tableau. Tout comme ces auteurs ont imité les classiques antiques, le classique français se caractérise également par sa capacité à être imité dans la mesure où pour un critique comme Brunetière, il manifeste des qualités d'ordre, de clarté, de mesure, de discrétion, de goût (Jey, 1998, p. 35). Chez Brunetière (en 1883) le lien entre classiques et esprit national est évident. Les classiques sont le fonds de l'éducation littéraire et morale de la jeunesse parce qu'ils sont les plus proches des classiques de l'antiquité. Prost rapporte qu'un leader de l'extrême gauche, Raymond Lefebvre, à qui l'on reproche son manque de patriotisme, répond de la manière suivante : « Je crois, en mon âme et conscience, être un très bon Français ! Aimer la France me paraît aussi normal que d'aimer ma mère ! Enfin quoi... la lecture

⁸⁰ Je prends ici la distinction entre *disciplinarisation*, « le processus complexe de formation du système disciplinaire et de ses composantes, les disciplines », et *disciplinatio*, « processus à travers lequel des individus s'approprient, voire sont soumis à une discipline, ici dans tous les sens du terme » (Hofstetter & Schneuwly, 2014, p. 43).

des grands classiques est la grande joie de ma vie » (2014, p. 166). Sans vouloir tirer trop d'enseignements de cette citation, on ne peut être que frappé par l'argument qui se veut décisif, de l'association entre l'amour de la patrie et les classiques.

Il serait toutefois trompeur de considérer la classicisation comme un processus homogène. Certes l'admiration pour un XVII^e siècle, réduit au règne du Roi Soleil, reste une référence majeure dans l'histoire littéraire, mais elle a pu agir en fonction des besoins idéologiques sur le choix des œuvres composant ce panthéon et également sur leur interprétation. Sur quatre siècles, le canon classique est donc loin de répondre aux mêmes besoins comme le voudrait l'idéologie qui célèbre leur intemporalité et leur universalité. La classicisation opérée au XIX^e siècle fabrique un théâtre classique du XVII^e qui n'a jamais existé en tant que tel. Le resserrement du corpus est draconien, quand on le met en perspective avec le nombre considérable de tragédies publiées entre 1620 et la fin du siècle ; il sera réduit à dix pièces entre 1803 et 1880 (Chervel, 2008, p. 438). De ce point de vue, il est intéressant de relever à quel point la tragédie dite classique est une construction de l'école qui, sous l'apparente homogénéité du genre, a su trouver depuis le XVII^e jusqu'au XXI^e des raisons différentes pour nourrir le culte des classiques. Denizot cite comme exemple Racine qui, dans le processus de scolarisation, voit certaines de ses œuvres privilégiées en fonction des configurations et des visées disciplinaires (2008, p. 225). Il devient ainsi pour le XX^e siècle le peintre des passions, ce qui amène au premier plan *Phèdre*, pièce pourtant considérée comme difficilement scolarisable d'un point de vue moral durant une grande partie du XIX^e. Or,

Cette lecture « tragique » de la tragédie classique ne va pas de soi : Georges Forestier (2003, p. 303–304) rappelle que la notion de tragique est une notion sociohistoriquement construite, inventée à partir des tragédies grecques par des écrivains et philosophes allemands au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle, « pour tenter de rendre compte des apories de la pensée de la condition humaine », et reprise par les essayistes français du XX^e siècle « qui développeront à leur tour une pensée du tragique en puisant aussi chez Racine ». (Denizot, 2008, 241)

La notion de tragique, telle qu'elle est définie actuellement, est donc inconnue des auteurs des « tragédies classiques », et le tragique racinien ne correspond à notre conception moderne du tragique que par « illusion rétrospective » : « La tragédie racinienne ne recherche pas le tragique, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, mais le tragique au sens

d'exacerbation des émotions c'est-à-dire, à proprement parler, le pathétique (Forestier, 2003, p. 312)» (Denizot, 2008, p. 241).

Il est important, pour conclure sur le rôle des classiques, de noter que parallèlement, le classico-centrisme fonctionne aussi à sa manière dans le champ littéraire. Chaudier s'intéressant à « la référence classique dans la prose narrative » l'envisage bel et bien comme un élément de l'idéologie littéraire qui se constitue au XIX^e siècle et se prolonge au XX^e :

Dans l'éloge de la phrase classique, toutes les familles spirituelles de la France, de droite et de gauche, se retrouvent⁸¹. On tient là un lieu de mémoire, un fragment de francité, un topos esthétique et politique qui a un ultime mérite. L'expression en langue française classique est en effet le plus sûr moyen de se réconcilier avec ce joyau des humanités – la rhétorique. À l'époque où l'enseignement de cette discipline décline puis disparaît, c'est néanmoins grâce à elle que les plus orateurs des grands romantiques français (Alphonse de Lamartine, Alfred de Vigny, Victor Hugo, Alfred de Musset) rejoignent le panthéon littéraire. Par la voie de l'institution scolaire, les Français apprennent qu'ils disposent d'une langue qui, dans sa version classique, leur permet d'agir sur le cours des choses. Tel est le cœur de la doctrine classique du XX^e siècle ; aux faits de langue qui la font reconnaître, elle ne cesse d'associer l'idée que, par eux, se réalise un pouvoir effectif sur le monde. (Chaudier, 2009, p. 320)

À y regarder de plus près pourtant, il n'y a pas de continuité entre les formes esthétiques du XVII^e siècle et celles du XIX^e. Chaudier analyse le paradoxe suivant : l'étiquette classique a été refusée à des écrivains pourtant sensibles dans leur écriture aux effets langagiers des XVII^e et XVIII^e siècles ; il cite à titre d'exemple G. Bernanos pour le XX^e. Il y a donc bien contradiction entre le classicisme tel qu'il est perçu aux XIX^e et XX^e et le soi-disant modèle ancré au XVII^e siècle. Chaudier explique comment le mythe d'une langue classique a trouvé au XIX^e siècle son origine dans l'enseignement. Il précise que cette langue présentée aux élèves comme

⁸¹ Zola écrit dans *Les romanciers contemporains* : « Veut-on savoir le style que je rêve parfois ? Je suis trop de mon temps, hélas ! J'ai trop les pieds dans le romantisme pour songer à secouer complètement certaines préoccupations de rhétorique. Nos fils se chargeront de cette besogne. Je garderai donc tous nos raffinements d'écrivains nerveux, les heureuses trouvailles, les épithètes qui peignent, les phrases qui sonnent. Seulement dans ce style si capricieusement ouvragé, si chargé d'ornements de toutes sortes, je voudrais porter la hache, ouvrir des clairières, arriver à une plus large. Moins d'art plus de solidité. Un retour à la langue si carrée et nette du XVII^e siècle » (Cité in Philippe, 2009, p. 349).

un modèle (par exemple par Augustin Pelissier en 1909), si elle avait dû servir de critère pour choisir les « classiques », aurait été bien gênante (2009, p. 283). C'est qu'en effet, la perception de la littérarité classique s'appuie sur « des emprunts à un état de langue révolu » ou « des procédés relevant d'une langue écrite surveillée, soutenue, qui exhibe son statut de quasi langue morte » (2009, p. 299), mais aussi sur une seconde valeur, la clarté qui « s'accomplit par les procédés qui construisent la référence ; à quelque point du texte qu'il se situe, le lecteur d'un récit classique doit être capable de comprendre ce dont il s'agit, de qui ou de quoi il est question » (2009, p. 311). La langue classique est bien une construction fondée sur un imaginaire de la langue, une construction idéologique du passé. Ce qui est recherché dans un XVII^e siècle, réduit à sa deuxième moitié, c'est la légitimité culturelle de la nation. La nostalgie de la puissance française s'accompagne d'une mythologie qui promeut des valeurs présentées comme universelles, mais pour lesquelles la France aurait joué un rôle fondateur. Cet aspect s'intègre évidemment dans le puissant courant idéologique qui caractérise la III^e République entre la défaite de 1870 et la Première Guerre mondiale. Ce qui se joue par-delà l'hégémonie d'œuvres écrites au XVII^e siècle, mais transformées en corpus au XIX^e, c'est la construction d'un mythe à visée politique qui va chercher dans la littérature des attributs propres à qualifier le Français, dont il faut caractériser la race et dont témoigne une langue réputée équilibrée et claire : le français qui aurait atteint sa perfection entre 1661 et 1715, sous le règne de Louis le Grand, roi du Grand Siècle.

On constate donc sur la longue durée avec les exemples du latin, de la rhétorique et de l'imaginaire associé aux classiques que la qualification de littéraire fluctue en fonction de considérations idéologiques, ce qui en toute logique montre que la discipline exerce une action déterminante sur l'expérience scolaire de la subjectivité.

5. Synthèse intermédiaire : partage du sensible, partage du politique

La deuxième partie de ce livre reposera sur une analyse des corpus de textes étudiés dans les classes dans leur rapport dialectique avec ceux reconnus comme littéraires par le champ. Avant cela, il s'est donc avéré nécessaire méthodologiquement de montrer comment cette réputation

avait pu historiquement s'élaborer, se manifester, se diffuser. Deux exemples, celui du romantisme et de la grammaticalisation, ont été choisis, mais d'autres périodes auraient pu évidemment être analysées, celle d'une phase de constitution (XVII^e siècle) ou encore de mutation (XVIII^e), si importante pour la genèse d'une esthétique critique (Cassirer, 1966). Il apparaît cependant que si la réputation peut fluctuer, selon l'importance à accorder à la raison ou au sentiment, à la hiérarchie des genres, à la nature des objets considérés comme littéraires, mais aussi dans ses rapports au pouvoir et aux autres champs, elle trouve globalement son unité dans une idéalisation de la littérature comme valeur supérieure, ce qui sert à la fois de trait distinctif et de critère de jugement. L'histoire du champ littéraire en France depuis environ quatre siècles, bien que caractérisée par des positions esthétiques parfois fortement antagonistes, montre toutefois une continuité dans la manière de valoriser des textes par la réputation littéraire, dont la teneur d'ailleurs peut considérablement varier, mais qui repose sur le principe général de la distinction et de l'autonomie.

Le processus d'autonomisation a été à plusieurs reprises remis en question par des événements historiques qui le forçaient à rendre des comptes sur les conséquences de son rapport esthétique à l'histoire. Les grandes crises politiques jouent ici un rôle primordial et elles interrogent chaque fois les modalités d'une connaissance d'un monde en plein changement. Rancière a d'ailleurs montré que ce qu'il appelle « le partage du sensible » ne peut se dissocier d'un partage du politique entre des groupes sociaux qui gagnent l'hégémonie sur le sensible légitime, valorisé, gratifiant et ceux qui sont condamnés à l'invisibilité de leur existence sensible, voire même à une impossibilité de la faire advenir ; il évoque un

Système d'évidences qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives [...]. Le partage du sensible fait voir qui peut avoir part au commun en fonction de ce qu'il fait, du temps et de l'espace dans lesquels cette activité s'exerce. (2000, p. 12)

C'est dans ce cadre qu'un genre factuel comme le témoignage s'est avéré un puissant révélateur des valeurs réputées littéraires. Relatant des réalités aussi traumatisantes que les guerres ou les génocides, il pose par définition la question de la dimension éthique de leur représentation. Il est apparu comme l'une des manifestations les plus radicales d'un refus de certaines valeurs littéraires parmi les plus communément admises,

mais sans renoncer pour autant à une prétention esthétique. Ces valeurs n'ont pas été déconsidérées en tant que telles par rapport à d'autres opérant dans le système de la réputation littéraire, mais évaluées en fonction de leur capacité à donner une connaissance sensible au service de l'exigence de justice exprimée par les témoins. C'est une configuration historique particulière qui a nécessité l'invention sociale d'un nouvel instrument de communication, lui-même transformation et combinaison de genres déjà existants et de leurs usages. Le genre du témoignage joue donc un rôle déterminant pour comprendre l'action de l'assujettissement par la réputation littéraire et les formes idéologiques de subjectivité qu'elle favorise. Tout ceci conduit à penser que sa quasi-absence dans les corpus scolaires représente un indice révélateur permettant de saisir par contraste les valeurs enseignées de la réputation littéraire scolaire. Cette particularité a trouvé quelques éléments d'explication dans l'histoire de la disciplinisation de la réputation littéraire.

Chapitre 3

Le sujet dans une perspective didactique

Il est important de souligner que la sédimentation de la réputation littéraire n'a pas la même synchronie, ni la même diachronie, ni même une importance similaire dans les champs littéraire et didactique. Leur rapport dialectique mérite donc d'être mis en évidence, et ce sera surtout l'objet de la deuxième partie de ce livre, mais au préalable, il me semble encore indispensable de présenter certaines formes idéologiques de la subjectivité qui peuvent jouer un rôle dans les orientations d'une *disciplinatio*n spécifique à un cours de littérature. De la même manière que le chapitre 2 a proposé une caractérisation de la réputation littéraire à partir de tendances significatives, le chapitre 3, sans prétendre ici non plus à l'exhaustivité, va développer deux perspectives explicitement didactiques. La première est historique et s'intéresse à J.-J. Rousseau en tant que précurseur de mouvements pédagogiques qui accordent du crédit à l'existence d'une forme de personnalité présociale qu'il s'agit de protéger ; la deuxième, contemporaine, concerne un courant important en didactique de la littérature, fédéré autour de la question du sujet lecteur. Ce chapitre s'achèvera par une réflexion plus générale qui permettra d'opérer une transition vers la deuxième partie portant sur l'observation de l'expérience de la subjectivité : elle portera sur la question de l'attention et la manière dont elle est *disciplinée* par le système didactique pour que les élèves puissent précisément expérimenter des formes de subjectivité. La conceptualisation étant l'un des éléments fondamentaux de ce processus fera également l'objet d'un bref développement.

1. Conceptions naturalistes de la subjectivité

-1-

Pour Taylor

Rousseau se situe à l'origine d'une grande part de la culture contemporaine, autant des philosophies de l'exploration de soi que des credos qui ont fait de la

liberté autodéterminée la clé de la vertu. Il est le point de départ d'une transformation dans la culture moderne qui tend vers une intériorité plus profonde et une autonomie radicale. (1998 p. 559)

De ce point de vue, un bref détour par *l'Émile* s'avère donc particulièrement intéressant pour comprendre la conception naturaliste de la subjectivité qui a marqué de manière décisive certaines théories de l'éducation. Rousseau débute ainsi son livre :

Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses : tout dégénère entre les mains de l'homme [...]. Il bouleverse tout, il défigure tout : il aime la difformité, les monstres, il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme ; il le faut dresser pour lui comme un animal de manège ; il le faut contourner à sa mode comme un arbre de son jardin. (1762/1964, p. 6)

Mais il ajoute aussitôt que cette évolution est irrémédiable, que, le mouvement étant lancé, il est irréversible, car notre espèce ne peut « être façonnée à demi. » Une contradiction centrale est dès lors posée entre la naturalité et la socialité. Ce credo d'inspiration théologique, même s'il s'agit du dieu des philosophes, sert de modèle à un paradigme qui s'est sécularisé de la manière suivante : il existe une propriété, une essence du sujet qui précède tout acte éducatif et dont on doit obligatoirement tenir compte sous peine de porter gravement préjudice aux enfants. Si le retour à l'état de nature est impossible, si l'homme est irrémédiablement dénaturé, un espoir réside toutefois dans la connaissance de cette nature altérée, de cette constitution première à partir de laquelle la perfectibilité de l'homme social (l'homme de l'homme⁸²) peut être mise en œuvre :

Sitôt que nous avons pour ainsi dire la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent [...]. Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés ; mais, contraintes par nos habitudes, elles s'altèrent plus ou moins par nos opinions. Avant cette altération, elles sont ce que j'appelle en nous la nature. (1762/1964, p. 8)

⁸² La réflexion sur l'homme de l'homme est étroitement liée à l'origine de l'inégalité : « Comment connaître la source de l'inégalité parmi les hommes, si l'on ne commence par les connaître eux-mêmes ? et comment l'homme viendra-t-il à bout de se voir tel que l'a formé la nature, à travers tous les changements que la succession des temps et des choses a dû produire dans sa constitution originelle, et de démêler ce qu'il tient de son propre fonds d'avec ce que les circonstances et ses progrès ont ajouté ou changé à son état primitif ? [...] Ce qu'il y a de plus cruel encore, c'est que tous les progrès de l'espèce humaine l'éloignent sans cesse de son état primitif, plus nous accumulons de nouvelles connaissances, et plus nous nous ôtons les moyens

Une tension forte se manifeste entre la nature, l'homme naturel, « l'entier absolu qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable » et les institutions, « l'homme civil », le citoyen du corps social. C'est pourquoi il s'agit de choisir « entre faire un homme et faire un citoyen, car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre » (1762/1964, p. 8). C'est également la raison pour laquelle

Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le *moi* dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout. (1762/1964, p. 9)

Le *moi* précède l'unité et relève d'une nature précivile. Ce point demande à être souligné, car cette primauté sera appelée à une grande postérité ; il caractérise pour une part importante les pédagogies du sujet que l'on peut qualifier d'idéalistes. Dans le mouvement pédagogique de l'École nouvelle, on trouve par exemple chez certains auteurs comme Ferrière l'association de la nature et d'une énergie vitale :

La psychologie génétique considère la vie comme un mouvement, un déroulement, une évolution ou, pour mieux dire, une croissance, un épanouissement où ce qui est virtuel a d'abord été à l'état potentiel et prépare à son tour une manifestation de l'avenir, un nouveau déploiement des énergies. À la base de toutes ces manifestations, comme moteur central, se trouve ce qu'Henri Bergson a nommé « l'élan vital » ; à la base de toute manifestation d'ordre spirituel, ce qu'on a proposé d'appeler : l'élan vital spirituel. (Ferrière, PEN [Revue : Pour l'Ère Nouvelle], 1931, 69, p. 150)⁸³

La place du spiritualisme de Bergson est ici à remarquer. Haenggeli-Jenni observe que la nature, concept central de l'Éducation nouvelle, commande toute une logique éducative⁸⁴. Elle est perceptible « dans la

d'acquérir la plus importante de toutes, et que c'est en un sens à force d'étudier l'homme que nous nous sommes mis hors d'état de le connaître » (1755/1981, p. 39).

⁸³ Repéré à https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pdf/1931-69.pdf

⁸⁴ On peut, par exemple, lire ce propos chez une pédagogue de l'école nouvelle : « Il n'y a qu'un guide : l'enfant lui-même. Observons-le. [...] Il faut qu'ils [les enfants] vivent une vie naturelle à laquelle, prudemment, nous nous bornerons à ajouter l'éducation et le perfectionnement des sens qui sont chez lui en voie de formation ; ceci au moyen des stimulants que la pédagogie scientifique met à leur disposition et de telle sorte qu'ils acquièrent ainsi le moyen de tirer directement de la nature, sans

célèbre ‘métaphore jardinière’ qu’utilisent Claparède, Ferrière et d’autres, comparant l’enfant à une plante que l’éducateur a pour tâche de faire pousser en la nourrissant mais sans la dresser » (2017, p. 392). Pour Bronckart et Schneuwly, cette métaphore est symptomatique et illustre une distinction essentielle entre didactique et psychopédagogie : si la didactique essaie de préserver un équilibre entre le contexte social et les capacités des apprenants

La psychopédagogie, telle qu’elle s’ébauche chez les philosophes et littéraires des XVIII^e et XIX^e siècles et qu’elle s’affermit chez les scientifiques du XX^e, a pour point de concentration majeur et parfois exclusif l’individu et ses caractéristiques spécifiques et elle se propose d’organiser l’enseignement en fonction de ceux-ci ;

puis commentant Piaget, ils ajoutent :

Le stade présumé de développement cognitif d’un élève ne permet que rarement de prévoir quelles stratégies il va mettre en place dans le traitement d’un problème donné, dans la mesure où ces stratégies dépendent souvent de manière décisive de la *signification* attribuée à ce problème dans le contexte didactique et, plus généralement, dans la situation d’enseignement. (Bronckart & Schneuwly, 2016, p. 86)

Or, il est utile d’observer que cette même opposition traverse la question de la subjectivité, si on la considère abstraitement comme intrinsèque à l’individu (le sujet) ou si on l’aborde en situation *significative* dans un système didactique (l’assujettissement).

Pour Edouard Claparède (1873–1940), référence essentielle de l’École nouvelle, une pédagogie doit intégrer les intérêts de l’enfant non seulement en ne contrecarrant pas son évolution naturelle, mais au contraire, autant que faire se peut, en l’encourageant. Il se livre à une critique sévère de l’institution scolaire quand elle favorise « emmagasinement passif du savoir, formalisme, verbiage, présentation pédantesque des disciplines » (Hofstetter & Schneuwly, in Schneuwly, 2008, p. 71). On ne sera pas

vain raisonnement et sans effort inutile, les expériences et les connaissances les plus vraies et les plus profondes » (Valli, PEN, 1922, 2, p. 37, repéré à https://www.unic.aen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pdf//1922-02.pdf, cité in Haengeli-Jenni, 2017, p. 251). Haengeli-Jenni précise toutefois, ce qui n’a rien d’étonnant tant la notion est vague (c’était déjà le cas chez Rousseau), « que la définition de la nature et de la nature enfantine, suscite moult controverses au sein de la Ligue [internationale pour l’Éducation nouvelle] » (2017, p. 252).

étonné là encore de reconnaître la profonde influence de Rousseau, que Claparède qualifie de « Copernic de la pédagogie ». Dans les théories de l'École nouvelle :

Une certaine ambivalence, voire méfiance, peut même se déceler à l'encontre des savoirs formels, savants et culturels. Celle-ci peut s'interpréter comme un paradoxe pour des professionnels de la science et de l'école qui vivent de livres et d'enseignement ; comme une réaction aussi au formalisme poussé du système scolaire critiqué ; comme un effet tout autant d'une vision romantique de l'enfance que ne renierait pas l'ancêtre commun et communément accepté par les acteurs aussi bien du champ disciplinaire que des réformes éducatives : Rousseau. (Hofstetter & Schneuwly, 2006, p. 28)

Il apparaît dès lors logique que le savoir dispensé par l'école soit lui-même envisagé sous un angle critique :

Au savoir qui est au centre de l'école, masse inerte et morte, objet de mémorisation, Claparède oppose l'action et l'expérience de l'enfant dans lequel le savoir joue le rôle d'auxiliaire, d'adjuvant. Le savoir en lui-même n'est pas formateur ; seuls le sont l'action, le jeu, le travail manuel, qui éventuellement produisent du savoir, du savoir détenu. Seul le savoir construit par l'individu est du savoir su et non pas du savoir emmagasiné. (Hofstetter & Schneuwly, in Schneuwly, 2008, p. 84)⁸⁵

On retiendra ici que ce qui se présente sous la forme du savoir institutionnalisé par les programmes scolaires, et la médiation du maître, présente le risque d'une contrainte dommageable et d'un carcan appauvrissant. Le libre épanouissement du sujet et le développement de son potentiel peuvent être gravement compromis, et c'est ce qui explique que la métaphore jardinière soit si significative, car même si elle tient compte de l'importance de l'environnement pour un possible épanouissement, elle repose sur une idée de permanence et de continuité en fonction d'un potentiel initial. Le réductionnisme biologique est donc très prégnant dans les pensées naturalistes, et justifie même parfois la croyance dans les

⁸⁵ Au contraire, dans la perspective sociohistorique de Vygotskij, « ce n'est [...] pas la négation et le rejet de la conception fondatrice de l'école pour tous qui permet de dépasser ses faiblesses, mais son développement théorique et pratique. Ce développement se réalise par la détermination la plus minutieuse possible, au niveau théorique, du rôle du savoir systématisé et systématiquement présenté dans les disciplines formelles, scolaires, pour la construction et le développement de nouveaux systèmes psychiques » (Schneuwly, 2008, p. 84).

dons et la répartition innée des talents clairement exprimées dans cette réflexion de Jaques-Dalcroze (1865–1950) :

L'important est que nous sachions nettement quels progrès la nature nous permet d'opérer, et que nous ne nous obstinions pas à progresser dans la même mesure que ceux qui ont plus de talent et de facilité que nous. Il ne faut pas oublier que l'inégalité entre les talents constitue aussi un équilibre. S'il n'existait que des personnalités supérieures aptes à accomplir les besognes pédagogiques les plus compliquées, il n'y aurait plus personne pour accomplir les besognes toutes simples. (PEN, 1922, 3, p. 52)⁸⁶

-2-

Devenir citoyen, pour Rousseau, nécessite donc un processus de dénaturation, mais c'est là qu'intervient le rôle tout en subtilité de la bonne éducation : faire en sorte que la dénaturation soit la moins destructrice, la moins corruptrice possible, et l'on voit bien ici la composante morale et politique que revêt cette intention. Alors, grâce à une bonne institution, c'est-à-dire pensée et organisée en fonction de cette philosophie civique, on peut nourrir l'espoir en fin de processus éducatif que le sujet à la fois personne morale et citoyen ne soit pas totalement artificialisé et oublieux de sa nature au service du corps social. C'est le seul moyen de dépasser le paradoxe inhérent à la condition humaine : les progrès de l'espèce l'éloignent de son état primitif, pourtant le plus authentique, et c'est dans cette logique que prend place la fameuse éducation négative :

Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison ; sans préjugés, sans habitudes, il n'aurait rien en lui qui put contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes ; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation. (1762/1964, p. 83)

La bonne éducation consiste donc à *savoir dénaturer l'homme* avec la plus grande prudence et finesse ; il s'agit de mettre en œuvre une juste appréciation des limites à ne pas franchir, c'est-à-dire à ne pas hypothéquer l'essence de l'homme par le processus de socialisation. Elle exige à la

⁸⁶ Repéré à https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pdf/1922-03.pdf

fois intelligence et savoir-faire qui consistent à ne pas brûler les étapes, à ne pas forcer la nature de l'enfant, à attendre la maturité qui conditionne le développement psychique.

Aspect remarquable, cette réflexion portant sur l'homme naturel et le citoyen conduit Rousseau à porter une attention toute particulière à la question de l'assujettissement :

Toute notre sagesse consiste en préjugés serviles ; tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne et contrainte. L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage : à sa naissance on le coud dans un maillot ; à sa mort on le cloue dans une bière ; tant qu'il garde la figure humaine, il est enchaîné par nos institutions. (1762/1964, p. 13)

Mais de manière paradoxale, Rousseau va inverser cette servilité pour la transformer en outil éducatif efficace. En effet, si la nature de l'enfant est d'être rétive à la contrainte, aux règles et devoirs, toute forme d'asservissement ne peut entraîner que révolte, refus, entêtement et mène dès lors à l'échec du projet du précepteur. Rousseau déconseille donc d'adopter une posture magistrale et impérieuse, car alors l'enfant devinant, anticipant les désirs et par là même les faiblesses du maître, renverse le contrôle et le tourne à son avantage. Comme l'autorité en réalité a changé de camp, Rousseau, dans une perspective essentiellement tactique, en vient ainsi à formuler une définition frappante de l'assujettissement :

Qu'il [l'élève] croit toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. (1762/1964, p. 121)

Si on laisse de côté l'attitude consciente et intentionnelle du maître, cette description étonne tant elle offre une analyse pénétrante de l'idéologie, et ceci d'autant plus, quand Rousseau ajoute : « c'est alors que vous serez étonné de la subtilité de ses inventions pour s'approprier tous les objets auxquels il peut atteindre, et pour jouir vraiment des choses sans le secours de l'opinion » (1762/1964, p. 121). L'élève a le sentiment de

« jouir vraiment des choses », vraiment, car il a la conviction que cette appropriation émane de son choix, de sa liberté, lui appartient en propre, répond à ses intérêts, correspond à sa personnalité, dépend uniquement de sa subjectivité, alors que tout n'est possible que par l'ingénieuse et savante anticipation du maître, c'est-à-dire par un assujettissement conçu au préalable et par une interpellation subtile. En se fondant sur un modèle naturel qui est forcément dans le vrai, une telle attitude ne peut être jugée négativement comme une manipulation insidieuse, au contraire elle est tout à fait légitime puisqu'elle se veut généreuse, au service de l'épanouissement de l'enfant, et c'est précisément ce dogmatisme qui guette toutes les formes d'éducation tablant sur une présumée nature présociale de l'enfant. Voici le sujet assujetti par une intériorisation des valeurs de l'idéologie des adultes, et Rousseau peut ainsi dire d'Émile à 20 ans : « Je lui laisse, il est vrai, l'apparence de l'indépendance, mais jamais il ne me fut mieux assujetti, car il l'est parce qu'il veut l'être » (1762/1964, p. 414). Cette formule est d'une grande portée pour comprendre la performativité de l'assujettissement : plus Émile veut être sujet, et plus la performance de l'idéologie est grande. La grande réussite de l'idéologie est que le sujet aspire à être ce qu'il est, s'en réjouisse, s'en vante, y trouve de l'intérêt, de l'agrément, soit convaincu, fasse du prosélytisme. Assujetti bien sûr, mais persuadé du bien-fondé de cette éducation, puis, la maturité une fois atteinte, l'élève devient à son tour éducateur de ses propres enfants. Le fait d'agrée pose la question de savoir quelles sont les raisons pour lesquelles quelque chose agréé, pourquoi est-ce un agrément de croire au sujet et d'être assujetti ? La plupart de nos croyances relève ainsi de l'agrément, mais un élève n'a pas toujours la latitude de dire non, car l'agrément agréé aussi et avant tout à l'autorité, au groupe social, à la communauté, ce qui entraîne une reconnaissance importante et aide à se sentir à sa place, accepté. Ne pas le faire, c'est être un mauvais sujet et entraîne des risques. Le fait d'agrée est donc une part essentielle de l'assujettissement, car l'idéologie offre en échange de la bienveillance : le sentiment plaisant d'être intégré, accueilli et protégé.

-3-

Afin de clarifier encore les enjeux du débat théorique entre une posture que l'on pourrait qualifier de rousseauiste (un sujet présocial naturaliste) et celle d'une perspective historico-culturelle, je propose à présent de reprendre la réflexion que Vygotskij développe à propos des

conceptions éducatives de Tolstoï, fortement influencées par la lecture de *l'Émile*. Tolstoï en effet, dans une perspective philanthropique de combat contre les injustices sociales, ce qui lui vaudra d'ailleurs des démêlés avec les autorités tsaristes, s'est beaucoup intéressé aux questions de pédagogie (Bernaz, 2017, p. 326). Il relate ainsi une expérimentation sur l'éveil de l'activité littéraire menée avec des enfants de milieu rural dans son école d'Iasnaïa Poliana ; Vygotskij commente cette expérience et la qualifie de remarquable (1926–1933/2022, p. 100)⁸⁷. Tolstoï fait part tout d'abord d'un constat d'échec ; il a tenté dans un premier temps de partager avec les enfants son enthousiasme pour l'écriture d'un texte, mais il n'est pas parvenu à les convaincre, et ceci même en leur proposant divers sujets qu'il a lui-même choisis et qu'il estime touchants, drôles, positifs, artistiques, épiques. Il finit cependant par trouver le « vrai procédé » en suggérant aux enfants de rédiger une composition à partir d'un proverbe. Ils sont néanmoins encore réticents jusqu'à ce que l'un d'eux demande à Tolstoï d'écrire lui-même et peu à peu se prêtant au jeu, ils finissent par l'aider à écrire son texte, en multipliant les observations et les suggestions. Tolstoï est absolument stupéfait par le résultat tant sur le plan de la participation active des enfants que sur celui de la qualité littéraire :

Je ne puis rendre le sentiment d'émotion, de joie, de crainte, et presque de remords que j'éprouvai cette soirée-là [...]. Il me semblait avoir surpris ce que personne n'a le droit de voir : la naissance de la fleur mystérieuse de la poésie. (1905, p. 278)

Tolstoï comprend qu'il faut écouter les enfants, car s'il connaît les règles de composition d'une nouvelle, eux connaissent parfaitement, idéalement, les exigences de la vérité artistique (1905, p. 274). Il estime alors que leur activité littéraire devient supérieure à la sienne et même à celle d'un Goethe ! Une conclusion s'impose : l'inspiration littéraire la plus pure se trouve dans l'enfance, puisqu'elle n'a pas encore été abîmée et corrompue par l'éducation, et la création nécessite donc d'abord de retrouver cette authenticité de l'enfance, idéal passé souvent oublié, véritable source d'une littérature vivante. Ainsi, un bon système éducatif devrait conduire l'adulte à donner simplement l'impulsion, c'est-à-dire

⁸⁷ Dans l'ouvrage *Imagination et activité créatrice chez l'enfant*. Cf. également p. 213. D'une manière générale, Vygotskij attache de l'importance aux réflexions théoriques de Tolstoï (*La Psychologie de l'art* (1925/2005), par exemple ; contient dix-sept références, dont six développées sur plusieurs pages).

proposer une grande diversité de thèmes sans préjuger de ce qui peut intéresser l'enfant, à faire lire d'autres compositions, mais enfantines, « car les œuvres des enfants sont toujours plus justes, plus élégantes et plus morales que celles des adultes » (1905, p. 311), à ne pas juger selon des normes scolaires (tenue du cahier, orthographe, etc.), à laisser l'enfant suivre la logique de sa composition. L'insistance sur l'individu détenant en lui un potentiel qu'il s'agit de réactiver entraîne de fait une critique sévère de l'école comme institution sociale coercitive, car elle provoque en effet un appauvrissement de la richesse initiale déposée en chaque enfant ; cette vision très critique connaîtra une vaste audience dans divers courants de pédagogie antiautoritaire.

Chez Tolstoï s'exprime ainsi une nostalgie pour tout ce qui apparaît comme n'étant pas encore gâché par la culture des adultes et des villes : l'enfance et dans une certaine mesure la paysannerie. Il en conclut que « le sentiment du vrai, du beau et du bien est indépendant du degré de développement » (1905, p. 306), et que l'enfant satisfait « entièrement aux exigences de l'harmonie absolue envers le vrai, le beau et le bien que nous portons en nous ». Le but de l'éducation devrait être d'atteindre la plus grande harmonie entre ces sentiments qui sont déjà dans l'enfant et la faute rédhitoire de toutes les théories pédagogiques est de chercher l'idéal dans le futur, alors qu'il est déjà là déposé dans l'enfance ; les éducateurs sont comme les mauvais sculpteurs : ils ajoutent au lieu de retirer ce qui est en trop. Chaque heure qui passe dans un système éducatif met en péril cette harmonie originale et préétablie. L'expérimentation conduit ainsi Tolstoï à avancer une thèse dans la droite ligne d'une filiation rousseauiste :

[L'enfant] est très proche des êtres inanimés, de la plante, de l'animal, de la nature, qui nous représente toujours cette vérité, cette beauté et ce bien que nous cherchons et désirons. Dans tous les siècles et chez tous les peuples, l'enfant est représenté comme l'emblème de l'innocence, de la pureté, du bien, de la vérité et de la beauté. L'homme naît parfait. C'est le grand mot dit par Rousseau et cette parole restera vraie et ferme comme un roc. (1905, p. 308)⁸⁸

⁸⁸ Hofstetter et Schneuwly expliquent qu'un pédagogue comme Claparède s'inscrit tout à fait dans cette lignée quand il évoque Tolstoï à la fin de son étude sur Rousseau : « 'Rousseau ne vieillit pas' [...] : 'En songeant à sa conception de l'enfance, nous dirons même : il rajeunit' (1912/1931/2003, p. 125). Le positionnement respectif de Claparède à Rousseau et de Vygotski à Tolstoï est emblématique de leur rapport au savoir et à l'enseignement. Nommant son Institut 'Jean-Jacques Rousseau', Claparède signe une adhésion au rousseauisme qu'il explicite dans ses articles

Pourtant, dans son commentaire détaillé, Vygotskij relève que l'apparente spontanéité des enfants apparaît en fait très guidée et, ce faisant, Tolstoï, malgré ses dénégations, fait bel et bien un travail d'enseignant. Il propose en effet une activité ayant pour visée d'écrire un texte avec des caractéristiques considérées comme littéraires, et c'est la tâche elle-même qui produit de la littérature et non une sensibilité littéraire à l'état latent qui attendrait son expression :

Pour parvenir à l'activité littéraire l'enfant doit d'abord se développer : ce n'est qu'après avoir accumulé une expérience importante, seulement après avoir acquis un très haut niveau de maîtrise de la parole, ce n'est qu'à un très haut niveau de développement de son monde intérieur, qu'il devient possible pour l'enfant d'accéder à l'activité littéraire. Ceci s'explique simplement par le développement plus tardif de son langage écrit par rapport à son langage oral. (1926–1933/2022, p. 96)

Une telle position théorique se situe donc aux antipodes d'une supposée nature littéraire-poétique de l'enfant déposée en lui. Vygotskij soutient clairement la nécessité pour parvenir à la création littéraire que l'enfant soit placé dans un milieu culturel qui désigne et valorise certains textes comme littéraires ; l'expérience de vie dont fait partie la culture va à l'encontre de toute idée de prédisposition et de don. Il s'oppose ici à une sorte de fétichisme de la création, qui équivaut à ce qu'un processus social (la production du littéraire, son histoire et son rôle idéologique) soit réifié en une « chose » dont la valeur intrinsèque universelle se situerait dans le cerveau ou l'âme de l'enfant : la littérature à l'état brut. L'aptitude littéraire n'existant pas naturellement, c'est donc le dispositif didactique qui produit de la littérature. À la fin du processus, il peut bien y avoir une connivence partagée sur la réputation littéraire des textes⁸⁹, mais elle est le résultat d'un système didactique dans une institution qui autorise

programmatisques de 1912 (1912/1931/2003) » (in Schneuwly, 2008, p. 82). Filloux apporte toutefois une nuance intéressante : malgré sa dette maintes fois répétée à l'égard de Rousseau, « Tolstoï [...] est aux antipodes de la description rousseauiste d'un précepteur exerçant une maîtrise totale sur l'enfant, le préparant à réaliser, sans en avoir conscience, tout ce que le maître veut de lui. Dans les textes où Tolstoï prend ses distances par rapport à Rousseau, il lui reproche dans la lignée de *Du contrat social* une politique d'éducation définie, soumettant en dernière analyse l'individu à une autorité extérieure » (1996, p. 46). Cet aspect contradictoire entre le rôle donné à l'adulte et les théories des « éducateurs naturistes » est également souligné par Wallon (in Rousseau 1762/1958, p. 58).

⁸⁹ On peut se reporter sur ce point à Gabathuler et al.(2019).

de telles dispositions et promeut des valeurs associées à l'assujettissement par la réputation littéraire. On peut, en conséquence, insister avec Daunay sur l'importance d'envisager la fabrication de cette littérarité scolaire d'un point de vue historique et social :

Poser a priori que ce que produit tel enfant est de la littérature est toujours possible : mais cela est en quelque sorte une pétition de principe, qui ne rencontre pas les questions que la société se pose sur son art littéraire. Et cela ne trompe finalement personne : on désignera comme littéraire telle production d'enfant dans une situation scolaire, pour ensuite redonner ses droits, dans l'usage ordinaire du mot, à une définition très institutionnelle de la littérature. En revanche, c'est le moyen pour l'élève d'éprouver ce questionnement. Comme souvent en matière scolaire, finalement, ce n'est pas tant la réponse qui importe que la question : l'enfant-auteur dans cette optique, est un élève qui interroge en acte ce qu'est la littérature. En ce sens, il ne fait pas de la littérature, il éprouve par son geste les questions fondamentales que pose la définition même, pour une société donnée, de ce qui peut être ou non institué comme littéraire : ce que peut apporter l'instauration de l'enfant comme auteur, c'est de lui faire mettre à l'épreuve finalement quelques-unes des définitions de la littérature et découvrir, par la pratique, des questions concernant finalement le concept de littérature. (2011, p. 14)

Éprouver le questionnement, éprouver la littérature, c'est aussi essayer d'être littéraire, c'est s'assujettir en mettant à l'épreuve ce que cela signifie d'être auteur dans un cadre scolaire, et exprimer une subjectivité d'auteur réputée et reçue comme littéraire. On comprend que, dans ce cadre, il soit important que de *la* littérature émerge, car elle sert à former à un certain rapport au monde et à certaines formes de subjectivité. Le sujet didactique devient ainsi auteur littéraire l'espace d'un cours, et il en restera là, à moins que la réputation d'auteur ne lui soit octroyée dans un autre espace social par le champ littéraire. L'élève devient ainsi le sujet qu'il n'était pas auparavant, car en pénétrant dans la classe et en pratiquant cette activité, il a été transformé en élève-auteur par une confrontation avec des valeurs et des normes qui l'assujettissent. Une fois encore, on note que l'assujettissement ne se résume pas à la passivité, mais à une transformation psychique qui permet désormais d'expérimenter le monde littérairement, d'expérimenter une capacité. C'est donner toute son importance à la médiation par la discipline scolaire – l'enseignement de la littérature en l'occurrence, qui, en posant un cadre de travail, s'avère au sens fort du terme « une technique sociale du sentiment » (Vygotskij, 1925/2005, p. 347).

Or, pour Rousseau, Tolstoï, Claparède, toute forme de médiation altère le noyau originel et l'aliénation provient de la méconnaissance et de la privation de la naturalité, d'où pour y remédier, une valorisation répétée de l'intuition, de la spontanéité, de tout ce qui d'une manière générale permet d'accéder à une authenticité présumée originelle. Pour choisir les meilleurs systèmes scolaires, il suffirait de privilégier ceux qui préservent l'authenticité de cet embryon de subjectivité, c'est-à-dire ceux qui donnent accès au vrai sujet en effaçant la pollution des diverses dénaturalisations. La pensée pédagogique *naturaliste et subjectiviste* peut donc tout à fait recevoir le même type de critique que celle formulée par Marx à l'égard de Feuerbach. Elle porte précisément sur le fait que ce dernier, sous prétexte de libérer l'homme de toute domination cléricale et des superstitions dont elle se justifie, privilégie des formes sensibles encore indemnes et qui ne seraient pas encore corrompues par la croyance religieuse. Macherey en conclut de manière très intéressante : « Feuerbach, [...] comme Rousseau dont il est une sorte de fils spirituel a horreur des médiations, causes inévitables de dénaturation », le concret pour lui « est synonyme d'immédiat, c'est-à-dire qui s'offre à la pure intuition » (2008, p. 134). La fascination pour un accès à la nature sans aucune médiation engage inévitablement la pensée dans une abstraction idéaliste. La réponse de Marx pour y échapper sera d'insister sur l'activité pratique, et les médiations qui la caractérisent. Il ne saurait donc être question de sujet indemne de la culture et du didactique (un sujet zéro, originaire) qu'il faudrait retrouver par la désaliénation, que la réflexion critique permettrait de désaliéner, le rôle du pédagogue consistant à imaginer les voies de la réminiscence, le retour vers une nature oubliée.

Une théorie de l'assujettissement s'oppose à ce « vitalisme » biologique dans la mesure où elle considère que c'est pour s'adapter à une situation que l'individu actualise une forme idéologique de sujet, et que la subjectivité n'a donc rien à voir avec un foyer ou un germe naturel initial. De ce point de vue, dans une situation scolaire réelle paraît bien compromise la plausibilité de pouvoir faire état d'un sujet originel entrant en formation, support sur lequel viendraient s'empiler les enseignements.

2. Le sujet lecteur

Mon propos va à présent se centrer plus spécifiquement sur la didactique de la littérature contemporaine et sur l'importance de la question

du sujet dans un courant important de cette didactique. Depuis les années 2000, l'attention portée à la subjectivité et au sujet a connu un regain d'intérêt et le mérite en revient en grande partie aux auteurs qui se sont fédérés pour élaborer et diffuser une théorie du sujet lecteur. Mon intention ne consiste pas à en souligner les mérites ni les aspects les plus discutables de manière générale, mais, dans le fil du développement précédent, d'engager une discussion à partir du point de vue d'une théorie de l'assujettissement. Certes comme l'écrit Massol : « Le moindre parcours dans les travaux qui ont construit la notion de lecteur empirique permet [...] d'observer d'abord la pluralité constitutive de celui-ci » (2017, p. 26), et il dresse un tableau de la variété des modèles : théories du jeu (Picard, Freud, Winnicott, références psychanalytiques qui seront complétées par la suite avec Bellemin-Noël et Bayard)⁹⁰, analyse sémiotique et narratologie (Jouve), dimension anthropologique « de manière à souligner le rôle thérapeutique et identitaire de la lecture » (travaux de Michèle Petit). Sont encore mentionnées l'importance de l'herméneutique de Ricœur, et la réflexion de de Certeau, sur la résistance à certaines formes d'imposition culturelle. Tout ceci permet à Massol de conclure que le paradigme didactique du sujet lecteur se déploie dans un cadre conceptuel régulièrement élargi (2017, pp. 26–28)⁹¹. Pourtant, même si je reconnais volontiers la diversité des références utilisées par ses contributrices et contributeurs les plus actifs, ce qui frappe à leur lecture est l'absence (à ma connaissance) de références à une perspective

⁹⁰ « La pensée freudienne [...] est donc [...] convoquée pour définir le lecteur dans la pluralité de ses instances et construire un modèle différent de pratique, en mettant l'accent sur les dimensions corporelles, affectives, identitaires, inconscientes et même thérapeutiques de la lecture » (2017, p. 27).

⁹¹ Pour une présentation plus générale du sujet lecteur, son élaboration et sa diffusion, on peut lire les articles de Louichon (2016) et Louichon & Perrin-Doucey (2020). « Le corpus théorique convoqué pour définir la lecture littéraire dans les années 1980–90 (Eco, Charles, Iser Jauss, Picard puis un peu plus tard Gervais) s'élargit en donnant une place importante à des auteurs d'horizons très éloignés (Ricœur, Bayard, Bellemin-Noël, de Certeau, Michèle Petit). Il est remarquable de noter que l'un des volumes issus du colloque est préfacé par Pierre Bayard. L'usage par un chercheur de ces références – assez excentriques par rapport à la didactique du français – signe aussi son appartenance à cette communauté (Langlade & Rouxel, 2008 et Louichon, 2012) au sein de la communauté des chercheurs en didactique du français » (Louichon, 2016, p. 392). Dans cet article, il est significatif que l'on passe de sujet lecteur à lecture littéraire, de fait étroitement associés. Le débat entre Daunay et Dufays (2016, p. 211) sur la question de la lecture littéraire offre un point de vue différent intéressant.

sociohistorique, à l'interactionnisme sociodiscursif⁹² ou même plus généralement aux apports théoriques du marxisme, courants de pensée à l'origine d'une théorie de l'assujettissement ; et c'est bien parce qu'il y a une différence de références qu'un débat peut être mené.

2.1. Un lecteur réel ?

-1-

Shawky-Milcent rappelle que c'est en 2004 lors du colloque de Rennes organisé par Rouxel et Langlade que s'est manifestée la volonté d'un « nouveau paradigme didactique » pour répondre à une crise de l'enseignement littéraire⁹³. Ce renouvellement passe par la prise en compte du « lecteur 'réel' qui existe en tout élève, le vrai lecteur, celui qui rêve, s'émeut, réfléchit, s'évade... » (2016, p. 77), qui est « au cœur de toute expérience vivante de la littérature, de toute appréhension sensible, éthique et esthétique des œuvres » (Rouxel & Langlade, 2004, p. 12). Les oppositions nettes (lecteur réel, vrai lecteur vs lecteur artificiel,

⁹² Développé à Genève à partir des années 1980 par plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation, ce courant théorique trouve pour partie ses fondements dans l'interactionnisme social (Dewey, Mead, Vygotskij, Wallon), mais aussi dans la philosophie de Spinoza, la pensée de Marx et Engels ou encore les travaux de linguistes comme Saussure et Vološinov (pour une synthèse, voir Bronckart, 2019).

⁹³ Le constat était déjà posé deux ans plus tôt : « ce dont il s'agit, c'est de la survie même de cet enseignement au collège et au lycée, et, au-delà, à l'université » (Langlade, 2002, p. 9). S'il est possible de convenir d'une crise, si l'on entend par là un changement dans le regard porté sur l'enseignement littéraire, il reste à en évaluer objectivement les raisons. On peut lire sur ce point le développement documenté de Ahr (2015). À propos de la désaffection des élèves à l'égard de l'enseignement littéraire, qui reste toutefois à documenter par des enquêtes précises, elle cite un rapport de l'Inspection générale de 2006 : « quatre types de facteurs expliquent ce déclin : - un contexte sociétal devenu peu porteur pour les études littéraires ; - une organisation du second cycle qui conduit à marginaliser la série L, [littéraire] ; - une réelle difficulté à identifier la spécificité des enseignements qui y sont dispensés ; - un manque de visibilité des débouchés auxquels elle conduit, à la différence des autres séries de l'enseignement général et technologique » (2015, p. 23). Le contenu des cours et donc ce qui relève explicitement des enseignants n'est concerné que par le 3^e facteur. Le rapport fournit encore une précision intéressante : « Quant au salaire net mensuel médian d'un littéraire trois ans après la fin de ses études, il est presque de moitié inférieur à celui d'un scientifique ». Tout ceci conduit à penser que s'il y a une crise, elle n'est pas liée de manière univoque à une désuétude de l'enseignement, mais aussi et, peut-être avant tout, à de pragmatiques considérations matérielles et sociales.

expérience vivante vs morte), les généralisations (*tout* élève, *toute* expérience, *toute* appréhension) sont sans doute redevables au ton vigoureux de la démonstration et à une intention programmatique visant à présenter les pratiques à promouvoir pour réformer un enseignement dépassé. Encore récemment, dans l'ouvrage, *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou et al., 2020), on peut lire : « Sans ignorer les apports de la lecture sémiotique et sans sous-estimer la nécessité de connaissances sur la littérature, ses codes et son histoire, la lecture subjective paraît la modalité de lecture littéraire la plus stimulante pour renouveler l'enseignement littéraire » (Rouxel & Langlade, in Brillant Rannou et al., 2020, p. 34)⁹⁴. Dans le même ouvrage, le texte introductif intitulé *L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline* dresse un panorama qui débute dans les années 1970–1980 pour s'achever sur la lecture subjective—l'argumentation ainsi menée tend à la constituer en paradigme dominant actuel.

L'un des axes forts de ces contributions considère que le renouvellement de l'enseignement littéraire repose sur un principe : l'élève, par le dispositif didactique, doit être invité à considérer la lecture comme « un événement, une expérience ». Sa subjectivité nécessite une attention particulière, doit être accueillie avec bienveillance et il faut surtout veiller à ne pas la censurer (Rouxel, 2006, p. 12). Le renouvellement se justifie donc par les sérieux doutes sur la capacité de la discipline scolaire à favoriser une subjectivité authentique. C'est explicite dans ce propos de Fourtanier et Brillant Rannou :

Les élèves pâtissent de l'encadrement (souvent étriqué et sans enjeu personnel pour eux) qu'on leur propose. [...] Si l'on reconnaît que l'investissement du lecteur comme sujet est incontournable et nécessaire à toute véritable expérience de lecture, il importe de repenser le mode de fonctionnement de la lecture littéraire à l'école. (in Brillant Rannou et al., 2020, p. 67)

⁹⁴ Ce souhait semble avoir été, dans une certaine mesure, officiellement entendu : Lemarchand Thieurmel indique que « les nouveaux programmes du baccalauréat professionnel de 2009 innoveront [...] en mettant le sujet-lecteur au centre de leurs propositions » (2014, p. 21 ; cf. également p. 101). De même : « En novembre 2013, les pratiques relevant du paradigme du sujet lecteur sont officiellement devenues, en France, une 'ressource pour le collège et le lycée' sur le site du ministère de l'Éducation nationale » (Massol, 2017, p. 9). Voir également Louichon, (2016, p. 394) et Shawky-Milcent (2016, pp. 65–66).

Et de manière encore plus poussée par Langlade, puisqu'il conteste même sur ce point toute compétence didactique :

S'il n'est pas exclu qu'un événement de lecture puisse survenir en classe, il ne saurait être provoqué artificiellement par l'intervention didactique puisqu'il relève de l'intime et qu'il est le fruit d'une conjonction imprévisible entre une œuvre et la disposition d'un sujet. Les conditions scolaires et les modes d'approche des textes en classe sont peu compatibles avec le surgissement de l'événement de lecture. (Langlade, 2014, p.6)⁹⁵

Ou encore : « Tout texte singulier élaboré par un lecteur, quelles que soient ses lacunes et ses insuffisances relatives, quelle que soit sa part de délire, constitue un état du texte digne d'être apprécié comme une production de lecture littéraire » (Langlade, 2004, p. 88). Dans le même registre, Fourtanier valorise toutes les lectures quelles qu'elles soient, même fragmentaires, parfois inachevées, qui, à un titre ou un autre, retenant l'attention et l'intérêt, permettent de donner libre cours à l'imaginaire, à une absence de normes, sorte de plaisir pur, sans contrainte. Ce serait, selon elle, un véritable pavé dans la mare des pratiques actuelles de la lecture obligatoire et elle cite Bayard qui dénonce un « espace de violence où tout est fait, dans le fantasme qu'il existerait des lectures intégrales, pour savoir si les élèves [...] ont effectivement lu les livres dont ils parlent ou sur lesquels ils sont interrogés⁹⁶ » (2010, p. 172). S'il n'est

⁹⁵ Des nuances importantes existent cependant sur ce point parmi les théoricien-nes du sujet lecteur. Sauvaire écrit que « c'est en partie parce qu'il participe aux attentes de la communauté constituée par la classe que l'élève est reconnu comme un sujet lecteur. La dimension intersubjective de la réflexivité est essentielle, car elle permet de saisir pourquoi l'apprentissage du sujet lecteur n'est pas réductible à l'expérience de l'individu lecteur. L'intersubjectivité est constitutive de la subjectivité, elle lui confère son dynamisme processuel et temporel » (2019, p. 118). Elle en donne une illustration instructive avec le rôle des comités de lecture, l'examen du travail des élèves et leur propre analyse de ce travail ; elle évoque, par exemple, une élève pré-nommée Manon qui « reconstruit peu à peu son parcours interprétatif dans lequel les pairs [jouent] un rôle très important puisqu'elle leur emprunte à la fois une nouvelle piste interprétative et des éléments de justification » (2013, p. 195). On peut aussi mentionner le parcours de Juliette et le commentaire qui en est fait sur la distance existant entre les attentes de l'école et les formes de subjectivité propres aux trajectoires de vie des élèves.

⁹⁶ La référence renvoie à Bayard (2007, p. 119). Cf également Rouxel (2007). Cet engouement laisse assez perplexe, surtout lorsqu'il prétend s'appliquer à l'enseignement secondaire. Je rejoins Lemarchand Thieurmel qui a travaillé avec des élèves de lycée professionnel et écrit : « Le problème [...] c'est que Pierre Bayard et tous ceux à qui il adresse son livre sont des *non-lecteurs cultivés*. Les élèves de lycée

pas question de nier la diversité dans la formation d'une culture livresque ou non livresque, la question se pose toutefois de l'utilisation didactique d'un tel constat. Fourtanier reprend en ce sens les propos de Wagner pour justifier l'idée qu'une bibliothèque intérieure serait

Particulièrement judicieuse, car, pour peu qu'il soit prêt à faire preuve d'un minimum d'honnêteté, au moins en son for intérieur, chacun conviendra sans doute que les textes qui l'ont durablement influencé ne figurent pas tous au panthéon des classiques de la littérature institutionnelle – il s'en faut de beaucoup⁹⁷. (2010, p. 173)

On peut très bien reconnaître *honnêtement* que c'est le cas, sans voir pour autant en quoi le fait d'avoir été *personnellement* marqué par *Les Quatre Filles du docteur March*, la série des *Pardaillan*, un *comics*, la Bible illustrée, des contes créoles, *Bambi*⁹⁸ puisse, sinon de manière fortuite, contribuer efficacement à un enseignement dans un cadre scolaire. De même, il n'est pas aisé de comprendre en quoi le fait d'admettre la pluralité de ses propres lectures peut se convertir en dispositif et en action concrète d'apprentissage. Le but d'un enseignement littéraire est-il avant tout de donner le goût de la lecture ? Sans même discuter le fait que toute lecture serait bonne en soi, ce qui n'a pas de sens, on observera que ces critiques à l'encontre de l'école viennent de personnes qui ont longuement été formées à la réputation littéraire, qui en possèdent les codes et qui en maîtrisent de manière experte les outils d'analyse.

Une telle position a pour effet, certes, de rompre avec le caractère discriminant de la réputation, mais risque de légitimer une conception relativiste de l'interprétation. Elle ne semble pas tenir compte du fait que la réputation est étroitement liée à la discipline et qu'évacuer la première, c'est également se couper de tout le savoir herméneutique qui l'accompagne. Pratiquer ce type de lecture en classe pose la question du lecteur

professionnel, s'ils sont eux aussi dans une situation de non-lecture, n'ont pas la culture qui permet, selon l'essayiste, de se repérer dans l'ensemble des œuvres qui n'ont pas été lues ; ils ont une autre culture » (2017, p. 271). Pour d'autres réserves, cf. Sauvaire (2013, p. 63).

⁹⁷ La référence renvoie à Wagner (2007).

⁹⁸ Ce sont les exemples donnés par Fourtanier : « *Les Quatre Filles du docteur March* pour S. de Beauvoir, la série des *Pardaillan* pour Sartre, un *comics* pour Umberto Eco, la Bible illustrée et racontée pour Guyotat, la puissance des contes créoles pour Chamoiseau, une séquence de *Bambi* de Walt Disney pour Michel Tremblay » (2010, p. 173).

interpelé par le dispositif scolaire. Dufays relève bien ce problème lorsqu'il souligne le caractère « problématique [...] de limiter le travail en classe à la conception non normative, car l'usage scolaire de la lecture serait alors cantonné à un partage de subjectivités où l'élève n'apprendrait rien, resterait enfermé dans son propre horizon » (2013, p. 85). Dufays évoque le caractère « inenseignable et inévaluable » de cette « conception subjectiviste » (2013, p. 82)⁹⁹. Par ailleurs, en minimisant le rôle de la médiation par le travail disciplinaire, on peut se demander si la théorie du sujet lecteur ne réactive pas ainsi, à sa manière, une forme de naturalisation, telle qu'elle a été présentée au chapitre précédent. Elle se caractérisait en particulier par la conviction que l'enfance est le moment privilégié d'une subjectivité encore préservée. Or, cette conviction me semble aujourd'hui encore manifeste, notamment quand elle s'appuie sur la réflexion de Petit (2005), qui défend l'idée que l'origine de l'expérience esthétique est liée aux liens précoces entre la mère et l'enfant. On apprend ainsi que « toute expérience culturelle serait comme une extension des premières expériences de jeu, de vie créatrice, d'émancipation¹⁰⁰ » (cité in Shawky-Milcent, 2016, p. 13). Mon intention n'est pas bien sûr de discuter la pertinence de la psychanalyse pour comprendre le rôle de l'inconscient dans la réception d'un texte¹⁰¹, mais je relève qu'elle sert ici, en tout cas, une idéologie discriminante, voire rétrograde. Dans une telle perspective en effet, pour devenir un être de culture, il faudrait avoir été un jeune enfant aimé par une mère qui lui a lu un livre, ce qui historiquement exclut de cette culture une grande partie de l'humanité et encore bon nombre de nos contemporains. On trouve des propos similaires chez d'autres auteurs : « souvenirs des lectures d'enfance à voix haute, le plus souvent par un membre de la famille, très rarement l'école » (Rouxel & Brillant Rannou, in Brillant Rannou et al., 2020, p. 281). Ou

⁹⁹ On lit une réflexion similaire dans Ahr (2015, p. 187).

¹⁰⁰ En réalité, dans le livre de Petit, le propos n'est pas modalisé : « Les expériences culturelles ne sont rien d'autre qu'une extension de ces premières expériences de jeu, de vie créatrice, d'émancipation » (2005, p. 29). Ce n'est toutefois pas le seul exemple de certitudes qui mériteraient pourtant nuance : « Il est certain qu'au cours des vingt-cinq dernières années, l'enseignement a évolué aux antipodes de l'initiation à un art de vivre. Il a aussi, d'une façon générale, fait une part moindre à la littérature » (2005, p. 126).

¹⁰¹ Une part significative de cette réflexion puise ses arguments dans une théorie de l'inconscient et la psychanalyse est ainsi appelée à jouer un rôle important, en particulier par ses renvois aux analyses de Bellemin-Noël (1996, 2001, 2002).

encore : « Un lecteur modelé par des expériences de lecture fondatrices – oserais-je dire ‘archaïques’? –, lectures de l’enfance qui restent actives dans la lecture que l’on dit privée (‘l’enfant qui lit en nous’ dont parle Picard) » (Langlade, 2004, p. 84). Le plaisir lui-même de lecture résiderait dans le fait de renouer avec le temps de l’enfance

Dans « un consentement euphorique à la fiction [...] les frontières entre réalité et imaginaire, le paraître et l’être, s’abolissent tandis que les croyances enfantines peuvent être fugitivement réactivées¹⁰². ‘L’enfant en nous persiste et signe », souligne M. Picard¹⁰³. (Cité in Shawky-Milcent, 2016, p. 14)

Une telle façon d’envisager la lecture subjective laisse de fait peu de latitude à une prise en compte des questions de différenciation sociale et d’une catégorie d’élèves pour laquelle la lecture relève avant tout des pratiques scolaires.

Cette remarque sur le profil sociologique du sujet lecteur me conduit à préciser un point important sur un plan didactique. Rouxel et Brillant Rannou (in Brillant Rannou et al., 2020) partent du principe que les autobiographies d’auteurs donnent des indications sur la formation et l’identité du lecteur ; elles ajoutent que le genre a encore pu se spécialiser avec l’autobiographie de lecteur pratiquée par Dumayet, François, Desarthe orientée plus spécifiquement sur la relation aux livres et à la littérature. Fortes de ce constat, elles écrivent que l’étude de ces formes autobiographiques a permis « d’extraire un protocole d’écriture afin que les élèves s’y essaient eux-mêmes » (2020, p. 281). Réalisée en début d’année au lycée, comme « alternative à la fiche de renseignements sur les lectures accomplies », « dotée d’un pacte de sincérité, affranchie des jugements de valeurs supposées, cette activité permet alors au professeur de découvrir avec quelles représentations de la lecture et de la littérature il doit composer son enseignement » (2020, p. 281). Le pacte de sincérité dans un contexte de classe est pourtant loin d’aller de soi, dans la mesure où les élèves ayant déjà au lycée une assez longue pratique du *métier d’élève* mesurent bien l’enjeu du contexte des interactions sociales dans lequel se pratique l’exercice.

Le genre *autobiographie de lecteur scolaire* n’induit-il pas logiquement une forme d’assujettissement et un type de sincérité attendue ? Pour

¹⁰² Les citations renvoient à Jouve (2006, p. 86).

¹⁰³ La référence renvoie à Picard (1986/2007, p. 87).

apprendre quelque chose sur la lecture effective des élèves, il faudrait être capable de faire la part de cette médiation. Mais c'est malaisé, si l'on pense que « le discours [autobiographique] [...] produit [la sincérité] à sa manière : c'est-à-dire autant comme effet de l'énonciation que comme 'contenu' d'énoncé » (Lejeune, 1996, p. 189). En réalité, plus que le rapport à la lecture, l'autobiographie de lecteur nous en apprend davantage non sur la subjectivité, mais sur la manière dont l'élève conçoit la lecture scolaire et ce qu'il a compris qu'on attendait de lui. Ce n'est pas tant la subjectivité authentique de l'élève lecteur qui s'exprime dans l'autobiographie de lecteur, mais plutôt la compréhension du dispositif imaginé par d'autres pour construire un *je*, qui sera alors accepté dans le contexte de la classe et de l'exercice. Comme le précise Lejeune,

Fonctions et formes de la perspective biographique ne sont pas des images de la vie « réelle », mais des constructions qui révèlent la civilisation qui les produit, qui, par leur moyen, *se reproduit* – et fait de chacun des « autres » que nous sommes un « je » bien déterminé. (1980 p. 9)

La question se pose donc de savoir ce qu'on décrit réellement par et grâce à l'autobiographie de lecteur. Et ceci d'autant plus, si après la lecture de Bertaux (1976), Lejeune (1980) et Sève (2015), on admet que l'autobiographie envisagée comme une histoire de vie racontée, traduite dans les formes d'un récit, rencontre en réalité peu d'écho et revêt peu de sens pour la grande majorité des gens dont l'histoire n'est pas considérée comme digne de faire événement ou qui ne pensent pas que leur vie puisse faire événement. Bertaux s'interroge sur cette capacité à donner de la publicité, de l'exemplarité, à sa propre existence et écrit :

Les rapports de pouvoir (ou de classe) concentrent sur les dominants les conditions qui permettent le plein épanouissement de l'identité, du Sujet, du Je, tandis qu'ils placent les dominés dans une situation où il est illusoire de dire « je », dans la mesure où ils n'ont pas la maîtrise des pratiques des mouvements dans lesquels ils se trouvent pris ; de cela découle que le récit de vie ne peut être le même pour un dominant et pour un dominé. (1976, p. 193)

Lejeune, constatant le « silence » de la mémoire des paysans et des ouvriers au XIX^e siècle, le rejoint :

Ceux qui savaient lire et écrire se servaient de leur instruction à d'autres fins, sous d'autres formes : pourquoi et pour qui auraient-ils écrit leur récit de vie ? Derrière le problème de l'alphabétisation et de l'acculturation s'en cache un autre : celui du circuit de communication de l'imprimé, et de la

fonction des textes et discours qui s'échangent par son canal. Ce circuit est aux mains des classes dominantes et sert à promouvoir leurs valeurs et leur idéologie. Les récits autobiographiques, bien évidemment, ne sont pas écrits seulement pour « transmettre la mémoire » (ce qui se fait par la parole et par l'exemple dans toutes les classes). Ils sont le lieu où s'élabore, se reproduit et se transforme une identité collective, les formes de vie propres aux classes dominantes. Cette identité s'impose à tous ceux qui appartiennent ou qui s'assimilent à ces classes, et rejette les autres dans une sorte d'insignifiance. (1980, p. 252)

Et de même s'il n'allait pas de soi pour certaines catégories d'élèves de se lancer dans une autobiographie de lecteur ? Peut-être ne mesure-t-on pas assez à quel point cette sommation d'être soi-même, un sujet à part entière peut être déroutante, voire difficile psychologiquement, ou tout simplement dénuée de sens. Dans la voie ouverte par Bertaux et Lejeune, il est donc intéressant de remarquer à quel point le modèle du sujet lecteur interpelle un sujet avec un profil social particulier.

-2-

Pour avancer dans la compréhension de ce que pourraient être des sujets lecteurs à part entière, il est intéressant de se pencher sur quelques-uns de leurs modèles. Dans un article suggestif, Louichon mentionne qu'une partie significative du cadrage théorique s'appuie sur les écrits et les pratiques de grands lecteurs experts (écrivains, critiques littéraires), ce qui lui suggère d'ailleurs quelques réserves (Louichon, 2017, p. 49)¹⁰⁴. Fourtanier justifie ainsi cette démarche méthodologique :

Je me propose d'étudier et d'utiliser les écrivains comme modèles de constitution de la bibliothèque intérieure, en faisant l'hypothèse que cette construction se pose dans les mêmes termes pour des élèves que pour des écrivains. Je mettrai donc en parallèle des romans et des autobiographies d'écrivains et les résultats d'une enquête réalisée auprès de 340 élèves de secondaire (11 classes de collège et lycée) en 2007. (2010, p. 167)

¹⁰⁴ On les lit également chez Sauvare : « La lecture littéraire scolaire est une activité orientée vers l'apprentissage, son fonctionnement est donc radicalement différent de la lecture privée » (2013, p. 64). À l'appui de cette affirmation, elle cite Dufays et al. : « lorsqu'on étudie la lecture sous l'angle didactique, on ne passe pas simplement de la théorie à la pratique, mais on change d'objet d'analyse, car la lecture qui est enseignée et pratiquée à l'école n'est pas l'expérience ordinaire de la rencontre seul à seul avec le texte » (2005, p. 10).

La démarche est confirmée dix ans plus tard :

Les grands lecteurs sont des lecteurs experts de littérature, formés à la littérature, écrivains, journalistes, éditeurs, intellectuels divers. Ainsi chez les Modernes, André Gide, Roger Martin du Gard, Julien Gracq, Henri Michaux ou Serge Doubrovsky par exemple, sont considérés comme des grands lecteurs, certes lisant beaucoup, mais aussi s'interrogeant sur leurs propres lectures. (Fourtanier & Brillant Rannou, in Brillant Rannou et al., 2020, p. 66)

D'autres auteurs complètent ces références : Barthes (Langlade, 2005), Martin du Gard (Massol, 2005), Gide (Louichon, 2005 ; Rouxel, 2007), Proust (Fourtanier, 2010), Vallès (Larrivé, 2014), Goldschmidt, Macé, Bayard (Langlade, 2014), Vallès, Sarraute, Montaigne (Shawky-Milcent, 2016), Rousseau, Colette, Proust, Sartre, Beauvoir, Tremblay, Dumayet, François, Desarthe, Goldschmidt (Rouxel & Brillant Rannou, in Brillant Rannou et al., 2020)¹⁰⁵.

On peut cependant se demander en quoi, précisément, des considérations autobiographiques d'auteurs renseignent théoriquement sur une lecture effectuée en classe de manière collective et dans le cadre d'une discipline scolaire. Comment être sûr que l'expérience *subjective* de la lecture renvoie dans ce cas à ce qu'un élève pourrait considérer comme *son* intériorité, *son* monde intérieur ? Une telle interrogation ne manque pas d'advenir, quand on se penche sur l'exemple de Pierre Guyotat, évoqué par Fourtanier. Dans son autobiographie intitulée *Formation* (2009),

[II] montre comment le jeune enfant qu'il a été s'approprie le monde, le réinvente [...] à partir de la lecture faite par sa mère d'une Bible illustrée pour enfants : « Tout ce que j'y entends, tout ce que j'y regarde, tout ce que j'y lis déjà, j'en rêve la nuit – les barreaux de mon lit sont des colonnes, des portiques ; les boules, des coupoles [...]. D'un fumier qui brûle, je fais le buisson ardent ; dans telle anfractuosité de roche, remplie d'eau ou asséchée, à ma hauteur, je

¹⁰⁵ Larrivé parle même d'un passage obligé et en propose une explication : « [la scène de lecture] est la scène fondatrice, un récit des origines. Elle témoigne des liens que l'écrivain entretient avec les œuvres littéraires, atteste de leur sincérité et de leur richesse, et instaure l'auteur comme homme ou femme de lettres. Au-delà de l'authenticité de ce qu'elle raconte, la scène de lecture se doit d'affirmer que le personnage-narrateur-auteur sait non seulement apprécier la littérature, mais que l'expérience esthétique que la littérature lui procure est satisfaisante, voire idéale » (2014, p. 14). C'est précisément ce stéréotype, et cette forme d'assujettissement, qu'il me semble intéressant d'analyser du point de vue idéologique de la réputation littéraire.

fais passer l'armée de Pharaon, comme entre les deux murailles d'eau de la Mer Rouge... ». (2010, p. 169)

Même si l'on concède à l'auteur la sincérité et la fidélité de son souvenir, en quoi l'expérience de l'enfant Guyotat est-elle transposable, généralisable à un contexte scolaire ? Le souvenir de Guyotat serait-il devenu un élément autobiographique s'il n'avait pas été conforme à la réputation littéraire et au positionnement spécifique dans le champ d'un auteur adulte contemporain ? De multiples faits de la vie de cet enfant, moins susceptibles de réputation littéraire, n'ont pas trouvé place dans son œuvre. La relation de l'enfant à la Bible était un jeu selon Guyotat, mais elle devient une référence culturelle que l'auteur adulte a estimé digne d'entrer dans une autobiographie. Pour que ce soit possible, il faut non seulement une culture livresque, mais aussi une formation à cette culture. Comment et où Guyotat a-t-il appris que les références à la Bible octroient de la réputation littéraire ? Il y a tout de même une forte présomption que sa formation scolaire n'y soit pas tout à fait étrangère. Il est donc rapide d'associer sans réserve les deux moments et les deux assujettissements différents de la vie de Guyotat. On peut aussi s'interroger sur le lien entre une sensation éprouvée dans l'enfance, et sa nouvelle perception des années plus tard. Est-ce une sensation primaire ou une sensation hautement culturalisée et médiatisée par la littérature ? La sensation n'était peut-être pas déjà littéraire, mais elle l'est devenue par son lien avec la lecture. Sinon comment expliquer ce lien présenté rétrospectivement entre celle-ci et le texte ? Opérer le lien, ce n'est déjà plus éprouver la sensation première. On mesure ici combien il est difficile d'inférer quoi que ce soit d'une expérience d'auteur sans tenir compte de la cohérence esthétique globale de l'intention de cet auteur et de son rapport à la réputation littéraire.

De même, l'élève peut fort bien montrer, expliciter, se confier, mais cette verbalisation sera forcément médiée par le système didactique. Ajoutons d'ailleurs que ce n'est pas tant la sensation ou l'émotion en soi qui intéresse l'enseignant, même convaincu par l'importance de la subjectivité, mais la mise en relation de cette sensation « primaire » et de l'émotion qui l'accompagne avec la lecture et le texte objet d'étude¹⁰⁶.

¹⁰⁶ C'est d'ailleurs un trait général de la transposition didactique « [Les] savoir-faire, ou plutôt [les] manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation. Ce n'est jamais la pratique en tant que telle de réécriture, du dessin, du chant ou du calcul qui devient objet d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul » (Schneuwly, 2005, p. 51). De même en matière d'enseignement

On trouve donc la médiation littéraire à quelque niveau que l'on se place, et il apparaît dans les exemples qui sont donnés de lecture subjective authentique que ce n'est pas tant une expérience brute de lecteur qui est valorisée, mais une expérience de lecture devenue intéressante, car marquée des traits définitoires du sujet lecteur en lien avec l'idéologie de la réputation littéraire. Or pour cela, il faut avoir appris les marques, les indices de cette réputation littéraire. Il y a ici un écueil : comment un élève pourrait-il le savoir avant de l'avoir appris ? Pour qu'il puisse rendre compte de sa vraie personnalité de sujet lecteur, il faudrait qu'il sache *déjà* quelle est la part de sa subjectivité qui est concernée, c'est-à-dire en somme qu'il soit sujet lecteur avant de le devenir. Pour se découvrir sujet lecteur, il faut changer ses manières d'agir, et la difficulté en fait consiste à identifier ce qui est subjectif, valablement subjectif ; or ce n'est possible dans un cadre scolaire que par le guidage de l'enseignement. Dès lors, ce que l'élève trouve dans ce sujet institué, ce n'est pas tant son moi profond, mais le sujet lecteur visé par l'enseignement, et cette subjectivité n'est reconnue que si l'enseignant, qui attend cette subjectivité-là précisément, sait déjà qui est ce sujet lecteur et lui accorde une place. Cela ne veut pas dire qu'il connaît le contenu exact de cette subjectivité, mais qu'il sait ce qu'il va appeler et considérer comme telle.

Le concept d'archiélève peut d'ailleurs s'avérer utile pour préciser ce point de vue :

De la même manière qu'Eco considère la présence du lecteur dans l'artefact du texte, nous pensons que la séquence d'enseignement prévoit, dès sa conception, un élève abstrait qui correspond peu ou prou à l'élève empirique que l'enseignant mettra au travail. Au moment de planifier la séquence d'enseignement concernant la lecture d'un texte littéraire, la difficulté est doublée. L'élève imaginé, censé agir, l'est aussi, comme lecteur, dans le parcours interprétatif programmé par le texte. (Schneuwly & Ronveaux, 2018, p. 165)¹⁰⁷

littéraire, ce n'est pas l'expérience de l'émotion en tant que telle qui est objet d'enseignement, mais sa modélisation, c'est-à-dire un savoir de l'émotion – ce qu'elle nous apprend, ce que nous expérimentons par elle, mais aussi ce que la modélisation nous apprend sur l'émotion, la manière culturelle de la vivre. L'école propose sa médiation spécifique, il y en a d'autres bien sûr comme les musées, les cinémas, les salles de concert, la télévision, etc.

¹⁰⁷ Dans un article plus récent, Schneuwly et Ronveaux précisent encore leur propos : « [L'archi-élève] ne renvoie pas seulement à une entité abstraite et idéale, sorte d'élève supposé une fois pour toutes qu'il suffirait d'interpeller dans la situation.

L'archiélève est donc une composante de l'assujettissement, et dans une certaine mesure la préfiguration du sujet empirique escompté. Mais le dispositif qui doit contribuer à sa manifestation entre dans un espace de classe où se jouent des relations, ce qui peut considérablement modifier le processus d'assujettissement. Il est encore utile de préciser que ce processus a concerné aussi dans une phase préalable l'enseignant. Ce n'est pas lui qui invente l'archiélève littéraire, mais il en hérite le modèle par sa formation, les plans d'étude, les programmes et par son expérience de l'enseignement au quotidien. En termes d'assujettissement, cela signifie qu'il y a bien un sujet visé avant la tâche, prévu par la tâche, mais comme l'assujettissement n'est pas un endoctrinement, l'enseignant, suite à cette expérience de transformation y compris de lui-même et de son propre travail, est amené à reconfigurer régulièrement son archiélève. C'est d'ailleurs cette transformation qui peut apporter de la satisfaction ou de la frustration, car évidemment, les élèves réels en activité peuvent entrer en plus ou moins grande adéquation avec cet archiélève (Franck, 2017, p. 59) ; l'analyse des observations en classe (Partie II de ce livre) en donnera quelques illustrations.

J'en arrive ainsi à la conclusion qu'être un grand lecteur ne signifie pas toujours être un bon lecteur scolaire, car il est nécessaire de comprendre les conditions d'une lecture selon les critères de l'archiélève. Il paraît important de se garder de l'illusion qu'un enseignement fondé sur le recours systématique à l'univers référentiel familier et proche des élèves, donc de ce qui est supposé relever de leur subjectivité, puisse garantir la

Il est une aide à la décision au moment de planifier. En effet, au moment de sa réalisation, le macro-instrument de la séquence est transformé par les élèves, qui agissent sur les dispositifs, les questionnent, les mettent en cause et s'approprient l'objet enseigné, en perpétuel mouvement. Ces élèves transformateurs de dispositifs ne sont pas pour autant des sujets autonomes, cognitivement compétents, dégagés des effets du format et des dispositifs de la séquence. Ils interviennent au contraire, parce qu'ils ont intégré certains instruments, en poussant les usages des instruments jusqu'à leurs limites. O. Franck (2017, 2018) montre cette dialectique entre dispositifs prédéterminés par l'archi-élève et modifiés par les élèves en situation. Comparant les séquences imaginées par les enseignants et les séquences réalisées à partir d'un même texte à différents degrés, elle met en évidence le travail conjugué des enseignants et des élèves sur les dispositifs. Par rapport aux dispositifs prévus, les écarts constatés attestent que des élèves interviennent sur les dispositifs en profondeur, créant souvent la surprise, notamment quand il s'agit d'objets d'enseignement peu assurés par une pratique didactique établie comme par exemple la lecture d'un texte littéraire contemporain dont la difficulté est davantage fonction d'une absence d'instruments didactiques pour le traiter en classe » (2021, p. 7).

qualité de l'apprentissage. En fait, il simplifie peut-être l'enseignement, mais au détriment du développement. On peut, à l'appui de cette affirmation, utiliser des arguments psychologiques et didactiques. Vygotskij l'exprime de manière claire : « La ligne du développement de l'enfant, laissée à sa propre logique, ne se transforme jamais en ligne de développement culturel » (1931/2014, p. 500) :

L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. C'est là le rôle capital que joue l'apprentissage dans le développement [...]. L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (1934/1997, p. 358)

Vygotskij insiste sur le concept de conflit, car il lui permet dans une perspective dialectique de faire porter l'attention sur les contradictions entre l'organique et le social historique (1931/2014, p. 490), moteur du développement. On peut donc douter de l'évidence trompeuse que la subjectivité du monde du quotidien, supposée plus authentique, si elle était promue à l'école, en facilitant l'immersion de l'élève dans la lecture, favoriserait de manière décisive son développement ; c'est en fait le contraire puisque la contradiction dialectique et la zone de développement proche seraient ainsi court-circuitées¹⁰⁸ :

La zone de développement proximal [ou potentiel] désigne ce vers quoi l'enfant peut aller grâce, à l'aide, des autres. Dit autrement, c'est l'espace de développement qui est créé par la tension entre la forme culturelle développée, la forme idéale vers laquelle l'enfant, ou l'élève, peut aller et là où il est. Cette tension crée une zone possible de développement qui est aussi une zone de possible développement : c'est aussi, éventuellement, une zone d'un développement qui ne se réalise pas. La zone se crée grâce, à l'aide des autres (les autres pouvant être des enseignants, des proches, des pairs, etc.), que l'enfant peut saisir ou ne pas saisir. (Schneuwly, 2012, p. 347)

Ainsi, il n'y a pas de développement possible sans altérité, et tout ceci conduit donc à porter un regard circonspect sur les appels à la subjectivité extrascolaire. Évidemment, si l'on considère que toute la richesse de la personnalité est déjà déposée dans l'enfant et que sa scolarisation ne fait que la gâcher ou la pervertir, la zone de développement proche n'a

¹⁰⁸ J'adopte ici la traduction proposée par I. Leopoldoff (in Vygotskij, 1926–1933/2022).

qu'une utilité très limitée. Mais cette posture idéologique désarme de fait les élèves déjà les plus désarmés dans les luttes de pouvoir, car le risque lié à l'implication émotionnelle serait de la considérer comme bonne en soi. Une dimension essentielle de l'explication de texte est précisément de verbaliser les émotions pour en prendre conscience, les transformer en savoir et transformer ainsi son propre rapport aux émotions. Vygotskij nous livre une clé de compréhension essentielle, quand il écrit « ce n'est pas le délire qui distingue un aliéné de nous, mais le fait que, à la différence de nous, il croit à son délire et lui obéit » (1929/2004, p. 250). Ainsi, si l'école par les disciplines ne contribue pas à l'apprentissage de cette fonction régulatrice, elle laisse place à l'aliénation pure et simple. En effet, le délire déclenche un excès de subjectivité dans la mesure où le délirant place les affects de son moi au premier plan : en somme un sujet trop subjectif entraîne l'aliénation, car l'individu se trouve alors exclusivement sous son emprise. Je reviendrai plus longuement sur ce point dans le chapitre de conclusion ce livre.

-3-

Ahr montre de manière convaincante les limites de toute théorie didactique qui se fonde sur un état des lieux de l'enseignement littéraire insuffisamment étayé :

On dispose [...] de trop peu d'enquêtes et surtout d'études quantitatives portant sur les pratiques effectives des enseignants, et pas seulement sur leurs pratiques déclarées, pour avoir une idée précise de la littérature enseignée : c'est un terrain à investiguer de façon plus fine qu'il ne l'a été jusqu'à ce jour, car programmes et manuels ne rendent compte que très partiellement de la réalité des classes. (Ahr, 2015, p. 166)¹⁰⁹

Certes, des thèses (Ouellet, 2012; Perrin-Doucey, 2012 ; Sauvaire, 2013 ; Larrivé, 2014 ; Lemarchand-Thieurmél, 2014 ; Shawky-Milcent, 2014, etc.) sont venues tempérer dans une certaine mesure ce propos et l'ouvrage de Shawky-Milcent (2016) s'appuie sur une observation empirique de l'objet enseigné et du sujet lecteur, mais il reste tout de même la question de la méthodologie pour décrire et interpréter des manifestations de subjectivité et celle du corpus théorique qui organise et oriente

¹⁰⁹ Cf. également le constat de Daunay au moins jusqu'à la date de parution de son article (2007b, p. 156).

ces analyses¹¹⁰. Il s'agit bien d'une médiation pour saisir le réel observé, et certes, c'est exactement la même chose pour une théorie de l'assujettissement, mais le débat se déplace alors vers la question de leur validité en regard de l'épistémologie d'une didactique de la littérature.

Larrivé (2014, p. 50) par exemple précise qu'elle tente, à partir d'une analyse de productions écrites d'élèves de CM2 et de 6^e, et d'entretiens et questionnaires individuels, de montrer comment le dispositif du « journal de personnage » lui permet de dépasser la hiérarchie entre des lectures distancées, qui selon elle seraient privilégiées au détriment de celles émotionnellement impliquées, spontanées, mais discréditées ; elle défend donc la thèse de la pertinence d'un type de lecture et d'identification qu'elle qualifie de bovarysme :

Revenant à [sa] définition initiale [...] par Jules de Gautier, nous constat[ons] que, loin d'être une source d'aliénation comme son origine flaubertienne le laisse penser, le bovarysme peut être une manière positive et riche d'investir le texte fictionnel, la littérature offrant alors au lecteur des modèles de vie à expérimenter. (2014, p. 31)

Elle justifie ainsi son argumentation :

Si [...] le bovarysme est bien la capacité à adopter le point de vue d'autrui, il est indéniable, au vu des résultats de l'enquête PISA 2009, que c'est bien là une compétence qui fait défaut aujourd'hui à nos élèves pour accéder au sens des textes. (Larrivé, 2014, p. 51)

Les travaux de Bart et Daunay (2016) ont apporté de nombreux arguments convaincants invitant à une certaine circonspection dans l'utilisation de ce type de données. Accorder une si grande confiance à une unique enquête internationale, menée par l'OCDE, sans analyse critique, fragilise les conclusions qui peuvent en être tirées. Et c'est d'autant plus discutable si elles aspirent à devenir prescriptives :

L'enseignement de la lecture littéraire *doit* non seulement s'appuyer sur l'identification au personnage, mais aussi la provoquer *expressément*. En effet, adopter la perspective du personnage pour comprendre ses émotions, en inférer ses intentions et ses croyances, serait une compétence à développer

¹¹⁰ Fourtanier (2010) mentionne, dans l'élaboration de sa réflexion sur la bibliothèque intérieure, l'utilisation d'une enquête auprès de 340 élèves du secondaire élaborée à partir d'un questionnaire sur les pratiques culturelles, mais il ne s'agit pas d'une observation en classe de l'objet d'enseignement effectivement enseigné.

et, comme telle, devrait faire l'objet d'un enseignement dans la classe de français. [...] Nous considérons donc que le bovarysme est un *droit du lecteur*, mais au-delà, nous faisons l'hypothèse que l'aptitude au bovarysme est une compétence que le lecteur *doit* acquérir. Dès lors, nous souhaitons montrer que l'enseignement du bovarysme est un *devoir* des professeurs de français. (Larrivé, 2014, p. 49, j'ai ajouté les italiques)

Un devoir, pas moins...

Or, son enquête est menée avec des élèves jeunes, c'est-à-dire à un stade de développement qui ne sera plus celui des élèves du secondaire II. Ceci devrait apparaître comme une limite à toute proposition de généralisation, car extrapoler cette stratégie à tous les degrés de l'enseignement littéraire reviendrait, pour reprendre les termes de Vygotskij, à bloquer le processus de la zone de développement proche à un stade particulier, celui d'un certain rapport à l'empathie fictionnelle. Dire que la fiction offre des modèles de vie à expérimenter est un raccourci : elle offre des modèles de vie à expérimenter avant tout fictionnellement. Le problème est en effet plutôt de savoir comment se comporter avec les fictions, et il serait absurde, si l'on prend en compte leur immense diversité, de considérer qu'il n'y a qu'une seule bonne façon de le faire. C'est pourquoi il me semble plus cohérent de garder une définition littérale du bovarysme :

Affection dont est atteinte l'héroïne du roman de Flaubert, Emma Bovary, et qui consiste à construire sa vision du monde à partir de ses lectures de romans. L'invalidité des univers romanesques à servir de modèles au monde réel entraîne une série de désillusions. Par extension, le terme désigne une pathologie de lecture. (Montalbetti, 2001, p. 225)

Cette définition a en effet le mérite de rendre au concept de bovarysme une portée qui dépend étroitement de son contexte littéraire originel : l'ouvrage de Flaubert est une fiction qui contient une profonde réflexion sur une forme d'assujettissement littéraire par la fiction.

L'article de Langlade intitulé « La littérature restreinte », écrit en 2002, illustre déjà également à sa manière les problèmes liés à une méthodologie qui soulève quelques doutes. Partant du constat que la lecture expliquée reste le modèle dominant en classe de français, il regrette que

La démarche d'analyse bien connue qui lui est associée condui[se] à une exclusion de l'expérience subjective du sujet lecteur au profit d'une description objective du fonctionnement textuel. La primauté accordée aux problématiques strictement textuelles conduit bien souvent à une approche

désincarnée de la littérature, éloignée de tout investissement personnel, de toute leçon de vie. (2002, p. 4)

D'une évidence : la lecture expliquée se pratique en cours de français, on passe à l'affirmation que celle qui est présentée et promue dans les manuels et les programmes est celle de la réalité quotidienne des classes. Peut-être, mais comment en être sûr sans des enquêtes sur les pratiques effectives ? Certes, Langlade explique que toute une génération de professeurs de français (celle des années 70 et 80) a été formée à la nouvelle critique avec une influence du structuralisme, ce qui a conduit à une forte tendance à valoriser le fonctionnement interne du texte et à refuser l'interprétation par les intentions de l'auteur (2002, p. 6). On peut en effet concéder en partie ce point (même si cela demanderait quelques nuances), mais la suite affirme que

L'enseignement de la littérature est encore profondément marqué, dans ses modalités comme dans son contenu, par de telles références théoriques. On le voit bien, par exemple, dans l'importance accordée aux structures narratives du récit au collège et à la rhétorique des genres au lycée.

Et l'argument est censé être conforté par l'exemple des « manuels contemporains [qui] accordent une place prépondérante à l'observation formelle des textes littéraires comme préalable à l'interprétation et comme support à l'explication » (2002, p. 5). Il ne s'agit évidemment pas de nier le rôle de l'évolution du champ de la critique littéraire sur la conception de la littérature enseignée, mais de considérer simplement que cette analyse ne tient pas assez compte de la sédimentation et de l'histoire des pratiques. Les enseignants formés dans les universités (même si l'on admet ce point discutable qu'il y ait uniformité) n'arrivaient pas lors de leur première affectation sur un terrain neutre et vierge qu'il s'agissait de convertir et d'évangéliser à *la nouvelle critique*. Même si leur intention était telle, elle se confrontait forcément à des cultures d'établissement, des pratiques de collègues, des collections de manuels parfois anciennes, des programmes, des contrôles de l'institution, sans compter une conception et compréhension de la réputation littéraire qui pouvait beaucoup différer.

Cette manière d'envisager la pratique considère que l'abstraction des programmes ou l'abstraction pédagogique des manuels est prépondérante sur le travail dialectique de l'appropriation. On peut parler d'abstraction dans le sens où programmes et manuels proposent un idéal

d'enseignement, une modélisation en dehors de toute activité didactique en situation ; ce n'est d'ailleurs pas leur but, car s'ils étaient trop empiriques et trop associés à un lieu et un moment précis, ils perdraient de leur généralité et de leur possibilité d'application. Les manuels peuvent être considérés comme un cadrage de ce qui devrait être disciplinarisé et institutionnalisé, et contribuent donc en ce sens à la configuration de l'idéologie littéraire, ce qui d'ailleurs leur a valu dans les années 1970 des critiques sévères (Barthes, 1971 ; Halté & Petitjean, 1974 ; Kuentz, 1972 ; ou encore Vernier, 1977).

Kuentz explique que la définition du texte littéraire s'appuie sur un

Mythe des origines, indispensable à la genèse de la notion même de « littérature ». Cette existence inconditionnelle du texte [...] ne peut être affirmée que par l'occultation des conditions de production, de distribution et de consommation de l'objet littéraire ; mystique des « grands textes inaltérables » ou exaltation de l'« écriture », elle suppose un passage par le sacré. (1972, p.1)

Ce propos qui date de 1972 est frappant dans la mesure où il renvoie dos à dos critique classique et nouvelle critique (« écriture » désignant explicitement la théorie de Barthes), et c'est le fait d'historiciser la notion de littérature qui permet de fonder une telle réflexion sur la sacralisation du texte. Ainsi, le texte n'obtient la réputation littéraire que par un apprêt bien particulier encouragé par l'institution qui, grâce aux textes officiels et aux manuels, en fait une pièce de sa cohérence idéologique. Il est donc intéressant de relever que, dans ce cas, l'accès au texte est précédé et médiatisé par l'idéologie d'un discours sur *la* littérature. Kuentz explique comment le manuel de littérature sélectionne un passage d'une œuvre écrite par un auteur dans un environnement historique et social particulier, et l'extrait ainsi décontextualisé prend place dans un nouveau texte composant le *Texte* littéraire produit par le manuel. Le passage particulier prend un sens différent en fonction de la globalité du texte : œuvre de l'auteur d'une part, manuel d'autre part. Pour Kuentz, c'est ainsi que le manuel neutralise par son montage la portée éventuellement subversive d'un auteur pour la remplacer par l'idéologie littéraire propre au manuel. Les « opérations d'élaboration » : mise en page, normalisation typographique dont l'orthographe, traduction, cadrage, « extraction » du « morceau choisi » canonisation, discours secondaire (titrage des extraits, chapeau, appareil de notes, questionnaire, illustration), tout ceci contribue à ce que Kuentz appelle le « processus scénographique » qui institue

les Belles Lettres (1972, p. 4). On peut toutefois soutenir que, dans cette perspective, en lien avec ce processus, ne sont envisagés qu'un archi-enseignant et qu'un archi-élève, c'est-à-dire des idéal-types. Il est donc possible à ce titre de travailler sur les caractéristiques idéologiques et les formes d'assujettissement qui sont visées et espérées, mais non sur les pratiques effectives, car dans une situation didactique en classe, le contexte est tout autre : programmes et manuels sont subordonnés aux interactions effectives et au processus du travail collectif mis en œuvre dans le triangle didactique. C'est pourquoi ce n'est pas tant l'histoire des manuels et des programmes qui nous renseigne sur les contenus réellement enseignés, même si elle peut contribuer à une histoire de leur appropriation, ce qui est évidemment très différent et plus compliqué à décrire, car cela nécessite d'autres sources qui permettent de comprendre ce que pouvait être l'enseignement quotidien dans les classes (confidences d'enseignants et d'élèves, rapports d'inspection, copies, cahiers, articles dans des revues professionnelles, etc.)¹¹¹.

-4-

La confusion entre le travail prescrit et le travail réel entraîne des dérives et des prises de position contestables. Dans un contexte plus général que celui proprement dit des approches didactiques du sujet lecteur, on peut remarquer que le thème récurrent d'une crise de l'enseignement littéraire a bénéficié depuis quelques années de contributions qui ont connu un certain succès. Je pense en particulier à l'ouvrage de Todorov, *La littérature en péril* (2007). Dans le chapitre intitulé *La littérature réduite à l'absurde*, Todorov reconnaît qu'il n'a « pas enseigné au lycée en France, à peine plus à l'université », mais tirant parti de sa légitimité intellectuelle, du fait qu'il a été père d'enfants scolarisés et qu'il a acquis « une vue d'ensemble de l'enseignement littéraire dans les écoles françaises, en siégeant entre 1994 et 2004 au Conseil national des programmes » (2007, p. 17), il n'hésite pas à soutenir que la voie de l'enseignement aujourd'hui tourne le dos à un humanisme pour lequel « la connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun » et il

¹¹¹ C'est l'objet notamment de la démarche historico-didactique mise en œuvre dans la recherche dirigée par A. Monnier et S. Tinembart sur *L'Histoire de l'enseignement de la littérature en « Français » et en « Italien » (Suisse romande et Tessin, mi-XIX^e-XX^e siècles)*. Cf. Darne-Xu et al. (2020).

conclut : « Sans surprise, les élèves du lycée apprennent le dogme selon lequel la littérature est sans rapport avec le reste du monde et étudient les seules relations des éléments de l'œuvre entre eux » (2007, p. 31)¹¹². C'est ici l'approche autotélique des textes qui est visée, mais même s'il est indéniable qu'elle s'est diffusée dans l'enseignement secondaire, des enquêtes de terrain montrent qu'il est faux et tendancieux de prétendre qu'elle caractériserait de manière essentielle cet enseignement, qu'elle en serait le dogme¹¹³. J'ajoute qu'il me paraît impossible, pour des raisons tout simplement pratiques de communication avec les élèves du secondaire, de donner un cours de littérature sans aucun lien et « sans rapport avec le reste du monde ». En réalité, le discours de la réputation littéraire, en valorisant l'autotélisme, instaure un rapport esthétique *désintéressé* à la littérature et un rapport très particulier à l'univers référentiel des élèves. Il devient ainsi un facteur important parmi d'autres de distinction et de différentiation dans l'assujettissement ; il peut avoir pour conséquence une sélection des élèves en fonction de leur capacité à entrer dans cette modalité d'appréciation du littéraire, mais cette orientation effective est en permanence perturbée, contestée, déjouée par les conditions et les nécessités pratiques de l'enseignement :

¹¹² Il donne cet exemple : « 'cette semaine on a étudié la métonymie, la semaine prochaine on passe à la personnification' » (2007, p. 25). Le recours au discours direct est assez confondant : d'où vient cette citation ? On se demande bien devant quels élèves ou par quels élèves une telle phrase a pu être prononcée. C'est sans doute qu'elle se veut emblématique – une parabole. C'est la seule référence très discrète à un objet d'enseignement et elle est censée le résumer, le symboliser, et servir d'état de fait pour tout le raisonnement.

¹¹³ Cf. par exemple celle du Grafelitt. Ce travail collectif a eu pour point de départ l'étude proposée à trente classes du canton de Genève : 10 pour le primaire, 10 pour le secondaire I (équivalent du collège français), 10 pour le secondaire II (équivalent du lycée général) de deux textes fortement contrastés : une fable de La Fontaine, *Le loup et l'agneau*, et une nouvelle de l'auteur suisse contemporain, Jean-Marc Lovay, *La Négresse et le chef des Avalanches*. Il s'est concrétisé par la publication d'un ouvrage collectif (Ronveaux & Schnewly, 2018). De même, dans mes propres données (transcriptions de leçons et questionnaires), contrairement à ce que je pouvais imaginer a priori, le formalisme ne domine pas dans la filière gymnasiale (secondaire II général) et n'est même pas significativement plus important qu'à l'École de Culture Générale (filiales pré-professionnelles). On pourrait certes répondre que le contexte genevois par sa spécificité représente une exception et fausse la comparaison, mais je n'ai trouvé aucun argument objectif – du moins pour l'enseignement des lettres – qui permette de le soutenir.

Cette « production de réceptions » dans la discipline littérature [...] est-elle autotélique [...] ? S'il est vrai qu'il y a des séquences d'enseignement allant dans ce sens, l'analyse de leurs finalités permet d'affirmer que non. [...] Deux autres finalités apparaissent dans la plupart des séquences. La première pourrait globalement être définie comme « politique » : justice, pouvoir, égalité, antiracisme, humanité et humanisme sont régulièrement évoqués lorsqu'il s'agit « de prendre de la hauteur », après la lecture du texte. Ni l'objet littérature, ni la sous-discipline ne restent clos sur eux-mêmes. Ils le sont d'autant moins que l'effet des textes sur les lecteurs, notamment à travers cette visée « politique », est souvent pris en compte. Prendre en compte, rendre possible, renforcer cet effet constitue la deuxième finalité. (Ronveaux & Schneuwly, 2018, p. 483)

Todorov vise également ce qu'il présente comme un assèchement de la sensibilité par la technique – technique renvoyant en réalité à un méta-discours hérité de la rhétorique et des sciences du langage¹¹⁴. Compagnon pour sa part parle « d'une petite technique pédagogique desséchante » de l'explication de texte (1998, p. 11). Mais c'est aussi un argument des théoriciens du sujet lecteur : « Le lycée a transformé la lecture en une pratique formelle, desséchante lors même qu'il entend développer la sensibilité des élèves » (Rouxel, 2005, p. 149) ;

Longtemps refoulée par un enseignement littéraire avant tout soucieux de lecture méthodique et de distance critique, l'implication émotionnelle des étudiants et des élèves dans des expériences de lecture qui les interpellent en tant que sujets apparaît aujourd'hui, juste retour des choses, comme un recours pour redonner de l'attrait, du sens, de l'engagement à des pratiques

¹¹⁴ Il s'agit effectivement d'un retour des choses puisque Sapiro (2004) montre bien que sous la III^e République ce débat prenait sa source dans une âpre lutte entre le champ littéraire et le champ universitaire. La polémique visait surtout la sociologie (Durkheim), mais aussi son application par Lanson à l'histoire littéraire : « Dans le champ littéraire, l'argumentation contre le scientisme prend appui sur une triple antinomie qui condense trois séries d'oppositions : entre créateur et professeur [...] ; entre homme de lettres et savant ; et, enfin, entre héritiers et boursiers [...]. Les arguments pour la défense des humanités, contre les sciences, recourent très largement ceux qui valorisent le génie de l'écrivain, l'universalité de l'homme de lettres contre le pédantisme du professeur, la spécialisation du savant coupé du réel » (2004, p. 16). Elle ajoute une remarque qui trouve un écho certain dans une perspective de l'assujettissement : « Plus que tout, c'est l'idée d'un sujet agi par des forces qui le dépassent, plutôt qu'agissant en pleine conscience et maîtrise de soi, qui sape la vision élitaire du monde de ces prétendants au pouvoir spirituel » (2004, p. 27). Cf. également sur ce point Bourdieu (1998).

scolaires desséchées par des années d'études formelles et de descriptions analytiques. (Langlade 2014, p. 1)

Les excès du formalisme sont une constante régulièrement rappelée (Rouxel & Langlade, 2004, p. 14 ; Rouxel, 2007, p. 65 et 69 ; Brillant Rannou, in Brillant Rannou et al., 2020, p. 256 ; Rouxel & Langlade, in Brillant Rannou et al., 2020, pp.28–29)¹¹⁵. En fait, il semble bien que, dans la théorie du sujet lecteur, le formalisme prenne un sens élargi qui comprend également le structuralisme et pour finir toute approche conceptuelle de l'analyse littéraire¹¹⁶. S'il n'est pas question de nier une orientation formaliste, il reste toutefois à en mesurer l'influence dans la pratique effective. Si le formalisme est présent, il reste difficile de dire si, dans les faits, il est excessif.

Prenons un exemple qui renvoie à dessein à l'une des tendances les plus marquées du formalisme selon Todorov : la théorie du conte de Propp. Elle s'est diffusée en particulier sous la forme du schéma quinaire théorisé par Larivaille (1974). Son usage dans les classes relève indéniablement de la transposition d'une recherche formaliste. Il serait effectivement dommage que, dans la formation des élèves, l'étude des textes narratifs en relève exclusivement, mais il serait aussi utile de relever que le but des théoriciens n'est pas le même que celui des enseignants et nécessaire de s'interroger sur les raisons de son usage dans les classes.

¹¹⁵ « Le constat s'impose avec une douloureuse évidence : l'enseignement actuel de la littérature dans le second degré est victime de formalisme et de technicisme » (Langlade, 2004, p. 85). En 2007, Rouxel écrit certes : « Il ne s'agit pas pour autant de renoncer à l'étude de l'œuvre dans sa dimension formelle et objectivable, mais en accueillant les affects des élèves de favoriser chez eux la découverte d'enjeux personnels à la lecture » (p. 72) ; mais on peut également lire dans le même article : « Si l'on souhaite au lycée former des lecteurs de littérature, il convient donc, tout à la fois, de sortir du formalisme et de réhabiliter la subjectivité du lecteur. Toute véritable expérience de lecture engage la totalité de l'être » (p. 69). Le caractère déontique « il convient » et absolu « toute véritable, totalité » est une nouvelle fois à souligner, ceci avec la visée d'un engagement de la totalité de l'être par l'expérience de lecture, ce qui reste d'une faisabilité assez énigmatique.

¹¹⁶ Et d'ailleurs, adoptant un point de vue historique, Todorov, dans un article de 1965, faisait déjà un rapprochement explicite entre formalisme et structuralisme : « Il serait exagéré d'affirmer que le structuralisme linguistique [celui du cercle linguistique de Prague] a emprunté ses idées au formalisme [russe], car les champs d'étude et les objectifs des deux écoles ne sont pas les mêmes ; on retrouve néanmoins, chez les structuralistes, les traces d'une influence 'formaliste' aussi bien dans les principes généraux que dans certaines techniques d'analyse » (1965, p. 64).

Du point de vue de l'apprentissage en effet, le processus mental requis par le schéma quinaire demande à l'élève de se placer dans une posture réflexive métacritique, tout comme il le fait avec l'étude de la langue grâce à l'analyse grammaticale. C'est ainsi une autre démarche intellectuelle qui lui est proposée, autre que celle mise en œuvre dans la lecture cursive ou personnelle ou même analytique d'un extrait de texte. Cela fait partie de la diversité des rapports aux textes, de même qu'une diversité du rapport à la langue se pratique par la grammaire et par de nombreuses activités d'écriture.

Pour aider à mieux comprendre ce point, on peut penser à l'analyse que Daunay propose d'une situation didactique qui présente l'intérêt de lier le problème à la question de la subjectivation :

Imaginons, écrit-il, un dialogue en CM2 (que j'emprunte en fait à B. Lahire) : « Dans la phrase *Le train est grand*, qu'est-ce que *grand*? – C'est le train ». Dans la réponse de l'élève, c'est bien une subjectivité qui s'exprime, qui dit un rapport au langage... Si les effets de cette subjectivité sont scolairement rejetés comme une erreur, c'est à juste titre, parce qu'ils signalent un rapport non distancié, non scolaire (non scriptural-scolaire, pour employer les mots de B. Lahire) à la langue. Si l'on rapporte cet épisode scolaire typique à la question de la littérature, on est dans la même problématique et je ne vois pas la raison qu'il y aurait à faire un sort particulier à la littérature pour poser la question de la subjectivité, sur le strict plan didactique. La question est de savoir comment didactiser la question de la subjectivité, autrement dit comment faire avec la subjectivité de l'apprenant. (2007a, p. 48)

L'aspect marquant de cet exemple réside dans le fait que l'élève adhère à la réalité, au référent, alors qu'on lui demande de s'en détacher pour passer à un stade de conceptualisation grammaticale et qu'on sollicite de sa part un intérêt pour le fonctionnement de la langue et non pour ce qu'elle peut dire du monde environnant. Mais il serait absurde de prétendre que l'école brime la subjectivité de l'élève, parce qu'il n'aurait pas le droit de dire que le train est grand. Si une telle réponse n'est pas acceptée, c'est en fonction d'un but didactique qui consiste à enseigner un métalangage lui permettant d'avoir un rapport conceptuel à la langue. Dans un autre contexte, celui d'une explication de texte, la réponse sur la dimension du train pourrait être tout à fait pertinente. La discipline par la diversité de ses catégories offre précisément une pluralité de rapports à la langue ; il est préjudiciable d'opposer les uns aux autres, car c'est

une limitation du rôle de la discipline et, dans le même ordre d'idées, la dénonciation d'un enseignement trop formaliste en relève également.

Il semble bien qu'une partie du diagnostic de la crise telle qu'elle apparaît chez les théoriciens du sujet lecteur tiennent à leur réaction face au caractère trop technique attaché à la méthode d'analyse des textes dite méthodique ; elle a particulièrement marqué les débats à partir de la fin des années 80 (Michel, 1998 ; Petitjean, 2014 ; Rouxel & Langlade, in Brillant Rannou et al., 2020)¹¹⁷. L'article de Michel qui évoque les aléas de l'introduction d'un tel exercice dans l'enseignement les analyse à partir de trois sources principales de données : les futurs enseignants qui se présentent aux concours de recrutement (mais on peut supposer un biais par l'évaluation, une régulation par les conditions du concours), les programmes (biais de l'application), les manuels (biais de la dimension commerciale) ; comment à partir de là déduire que cela correspond aux pratiques majoritaires et ordinaires, ce qui pourrait effectivement susciter une crise entre enseignants et élèves rejetant une approche à laquelle ils trouveraient peu d'intérêt ? Il faut l'avouer : l'appréhension de ces pratiques s'avère toujours délicate et complexe.

En réalité, la dérive techniciste paraît bien plutôt être celle d'une tendance momentanée des programmes et des manuels. Si crise il y a, n'est-ce pas plutôt celle de la légitimité des prescripteurs qui vivent la *crise* et de leurs représentations idéologiques et de l'application décevante de leurs prescriptions ? On peut certes concéder qu'il y ait eu dérive techniciste de l'intention prescriptive, il y a en effet quelques indices en ce sens, mais, encore une fois, quelle est sa représentativité ?

Il est donc utile, pour finir, de s'accorder sur le sens du mot crise. Si l'on peut lire sur cette question le développement documenté et mesuré

¹¹⁷ Cf. par exemple, Lemarchand Thieurmél : « Ces dérives [dues aux études formelles] s'expliquent également par une habitude pervertie de la lecture méthodique. À l'origine, cette dernière devait permettre à l'élève de formuler des hypothèses de sens sur le texte qu'il vérifiait à l'aide d'une étude pointue et formelle de celui-ci. La forme devait donc être un outil pour la construction du sens. Très souvent, la lecture méthodique rencontrée dans les manuels et dans les cours, est en fait une série de postulats de l'enseignant qui oblige l'élève à justifier des hypothèses qui ne lui appartiennent pas » (2014, p. 57). Ou encore : « Ainsi voit-on les limites de la lecture méthodique et de son dernier avatar, la lecture analytique : réduction techniciste, oubli du sens, des émotions, de la subjectivité et des valeurs dans la lecture au profit de savoirs abstraits et souvent contestables » (Rouxel & Langlade, in Brillant Rannou et al., 2020, p. 28).

de Ahr (2015), il est également possible de rappeler avec Chevallard que l'enseignant rencontre une crise lorsqu'il y a

Dualité entre élèves et savoir enseigné : l'usure du savoir, c'est le savoir devenu vieux par rapport à la société ; c'est aussi, dualement, la société devenue vieille (usée), à travers ses enfants, par rapport au savoir. Concrètement, ce savoir-là ne « passe » plus, les élèves ne parviennent plus à l'absorber, [...] faute de pouvoir changer les élèves, il faut donc changer le savoir. (1991, p. 31)

Cette définition a le mérite de prendre en considération le savoir, et pose le problème délicat des outils pour évaluer l'ampleur d'une crise : comment constater concrètement l'usure d'un savoir qui ne passe plus ? La sociologie et la psychosociologie de l'éducation ont ainsi pu établir un constat de crises liées au processus de massification – processus de longue durée en rapport avec de profondes évolutions socio-économiques d'ailleurs transnationales et qui suscite des moments historiques de tension (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Lautier, 2001 ; Van Zanten & Rayou, 2017 ; pour une synthèse Dubet, 2022). La difficulté cependant reste de repérer ce qui relève de phénomènes indéniables et ce qui ne renvoie qu'à des épiphénomènes qui ont cependant, parfois, des conséquences bien réelles, la supposée dérive techniciste me paraissant en être une bonne illustration.

Ce que montre l'observation de leçons est que ce recours à la technique ne peut être dissocié de l'effort constant et progressif de la part des enseignants pour rendre plus explicites les conditions requises pour réussir une explication de texte. L'excès de généralisation quant à *la technique* vide l'argument de sa pertinence : ce n'est pas elle qui est asséchante en soi, mais éventuellement la façon d'en faire usage. Ne peut-on accorder à un enseignant le crédit, qu'il lui soit possible de le faire de manière intelligente, mesurée et adaptée en fonction du but qu'il s'assigne ? C'est en réalité une raison liée au fonctionnement du système didactique qui pousse les enseignants à initier les élèves au métadiscours critique, instrument parmi d'autres d'un ensemble méthodologique. On notera aussi que la didactique naissante du français s'est opposée à l'absence de méthode de l'explication de textes justifiée au nom de la singularité de chaque texte littéraire et que c'est par souci de scientificité qu'elle a pris ses distances avec les pratiques impressionnistes (Daunay, 2007b, p. 159). Petitjean écrit d'ailleurs à ce propos :

Propositionnels, les premiers travaux de didactique et les théories auxquelles ils réfèrent l'ont été dans la mesure où ils ont servi d'antidote à l'impressionnisme (y compris sous sa forme phénoménologique G. Poulet, J.-P. Richard) ou psychanalytique (M. Bonaparte, C. Mauron) censée permettre d'accéder à la « pensée indéterminée » ou à la « conscience profonde » qu'expriment les œuvres. Pour ce faire, l'accent [est] mis sur les indices formels susceptibles d'étayer les interprétations et qui ont l'avantage de fournir à la discipline des savoirs objectivables et des exercices évaluables, procurant, de ce fait, un regain de légitimité aux études de lettres par rapport aux disciplines scientifiques. (2014, p. 18)

Le courant méthodologique apparaît incompréhensible si on ne le corrèle pas à une adaptation régulière et nécessaire de l'enseignement secondaire à la massification et si on ne le comprend pas comme une réponse au besoin de tenir compte d'élèves qui n'entrent pas *spontanément* dans la cérémonie littéraire¹¹⁸. Il faut le souligner : plus l'élève est éloigné socialement de la culture valorisée par l'école et plus il a besoin de médiations qui lui facilitent l'entrée dans la connivence et donc d'un accompagnement méthodique explicite pour être à même d'en comprendre les codes.

On voit donc se dessiner l'arrière-plan idéologique des considérations nostalgiques sur une présumée littérature en péril, l'invention de la tradition là aussi laissant libre cours à beaucoup de spéculations¹¹⁹. On peut donc soutenir qu'au premier biais théorique qui consiste à confondre les

¹¹⁸ Petitjean relève très justement le lien entre cette massification et des positionnements militants de la recherche en didactique : « Le mouvement de contestation de la disertation (l'essai littéraire) se poursuit dans les années 70 jusqu'à promouvoir, toujours au nom d'une meilleure adaptation au public scolarisé, de nouveaux exercices tels le résumé, l'argumentation, la lecture méthodique en lien, pour cette dernière, avec les théories immanentes des textes (linguistique structurale puis textuelle, sémiotique des textes, nouvelle critique). Comme l'attestent les premiers numéros de *Pratiques*, il s'est agi, sur des bases militantes d'une revendication de scientificité conjointe à une volonté d'innovation pédagogique, de tenter de répondre à un nouveau public scolaire, à la suite des bouleversements démographiques » (2014, p. 13).

¹¹⁹ En voici une nouvelle illustration chez un autre universitaire qui a contribué à l'édition de manuels scolaires : « [le nouveau programme] manipulé dans la confusion des concepts difficiles à maîtriser par une majorité des lycéens ; et il tourne le dos à tout le reste, qui faisait auparavant pour les jeunes gens et leurs professeurs l'attrait et le profit principal de la littérature. Vingt ans, trente ans, quarante ans après le lycée, on se souvenait avec sourire ou émotion d'Arnolphe, de Phèdre, de Figaro, de Julien Sorel, de la première découverte de Rimbaud... Des destinées entières, et si diverses, s'engageaient sur la première lecture » (Mitterand, 2005, p. 49).

prescriptions de l'objet à enseigner (la lecture des programmes demanderait toutefois une appréciation beaucoup plus nuancée) avec l'objet effectivement enseigné, s'en ajoute un second qui surestime le rôle des études littéraires universitaires sur les pratiques du lycée ; on remarquera d'ailleurs que tout le propos du livre de Todorov s'intéresse essentiellement au lycée général, parfois au collège, en dehors desquels il ne semble pas y avoir d'enseignement littéraire.

Je souhaiterais clore ce point avec un dernier exemple, mais pris cette fois dans le contexte romand et genevois. Un universitaire comme Jenny pense repérer « dans les instructions officielles, dans les manuels ou dans la pratique diffuse des enseignants¹²⁰ » (2010, p. 182) une tension entre deux objectifs non seulement hétérogènes, mais contradictoires : « La fonction patrimoniale de la littérature suppose que les textes soient investis imaginativement. On pourrait dire qu'elle présuppose un impératif qui est : 'Imaginez !' ». Or, « lors même que l'étude des textes se concentre sur des objets plus littéraires, à travers l'analyse énonciative ou narratologique par exemple, elle se limite le plus souvent à des consignes de distanciation, qu'on pourrait résumer par un 'N' imaginez jamais !' ». Mais cette injonction contradictoire prive

Le jeune lecteur de toute projection imaginaire, donc de tout accès aux valeurs incarnées par la littérature. L'effondrement de la lecture entre la fin du primaire et le début du post-obligatoire¹²¹ ne tient pas donc seulement à des causes culturelles exogènes (la prédominance de la culture internet et vidéo), il a quelque chose de programmé par la discipline Français elle-même. (2010, p. 182)

Je ferai remarquer que ce n'est pas parce que les pratiques sont hétérogènes qu'elles sont contradictoires. Observer une leçon réelle permettrait pourtant de constater qu'un des aspects les plus frappants dans les interventions des élèves expliquant un texte est leur capacité à passer de la distanciation à l'implication – et éviterait quelques poncifs :

¹²⁰ Je cherche encore les données genevoises sans parler des autres cantons sur lesquelles s'appuie *effectivement* un tel constat qui permettrait de parler de « pratique diffuse ». Il est néanmoins utilisé sans précaution par Larrivé (2014, p. 47) qui, sur la foi de cette seule référence, écrit : « On le voit, le cours de français souffre en territoire francophone suisse des mêmes maux qu'en France » (2015, p. 48).

¹²¹ Est ainsi désigné à l'époque de la rédaction de l'article ce qui suit le cycle d'orientation (élèves de 12 à 15 ans).

La doxa vulgarisée de l'analyse littéraire, telle qu'elle apparaît dans les manuels et dans les pratiques enseignantes, repose sur une théorie du texte qui date d'une trentaine d'années et qui s'est dégradée en une sémiotique restreinte [...]. À vrai dire, cette restriction drastique se réduit à une seule notion, avatar pseudotechnique et increvable de l'ancienne sémiotique, je veux parler du « champ lexical », qui, depuis trente ans, reçoit la faveur unanime des didacticiens, des enseignants et des élèves confrontés à un texte littéraire. Il y a, à ce succès jamais démenti, de solides raisons (malgré les efforts de la discipline de référence universitaire pour l'éradiquer). Le « champ lexical », enfant chéri des examens et des épreuves de Français, permet à tous de parler d'un texte littéraire sans avoir besoin d'en comprendre le sens discursif, qu'il soit simplement dénotatif, ou plus ambitieusement connotatif. Le « champ lexical » a la puissance de réduire tout énoncé littéraire à une dispersion d'atomes de signification flottant mystérieusement sur la page en deçà de toute intentionnalité de sens. La « littérature » devient ainsi, dans l'espace scolaire, l'ensemble des énoncés où personne ne parle à personne, où rien ne se dit qui ait besoin d'être saisi et dont on peut avoir une approche résolument désinvestie en même temps que bavarde. Pourtant, il suffirait de substituer à la pseudo-étude des « champs lexicaux », l'exercice élémentaire de la paraphrase intelligente des énoncés littéraires pour faire un grand pas vers leur réinvestissement. (Jenny, 2010, p. 183)

J'ai longuement cité un passage de cet article, car il résume en quelques mots les principaux travers d'une méconnaissance des pratiques : confusion du prescrit et du travail effectif, généralisations, mépris (« avatar pseudotechnique », « sans comprendre le sens » vacuité, bavardage), déploration : la discipline de référence universitaire malgré tous ses efforts peine à dégrossir le *vulgum* (didacticiens, enseignants, élèves). Ici encore, en examinant les pratiques, on verrait par exemple que souvent les enseignants utilisent les champs lexicaux pour aider les élèves à s'orienter dans le repérage des thèmes, et que cela n'empêche en rien une paraphrase intelligente. Loin d'être une dispersion, c'est au contraire un outil efficace pour construire des pistes d'interprétation. Les champs lexicaux permettent également l'usage assez courant du découpage du texte en parties en vue de sa présentation. On peut noter que cette pratique est ancienne, on la trouve par exemple dans *La littérature expliquée* de Des Granges et Charrier (1950) ou encore dans une synthèse sur l'explication de textes et la dissertation, celle de Gicquel (1979). Si l'on se place du point de vue d'une herméneutique universitaire et donc d'une transposition descendante de savoirs savants ou experts, on peut la juger trop systématique, mécanique, routinière et dénuée de sens. Mais si l'on adopte celui de l'enseignant dans sa classe, on constate qu'elle se justifie

dans la mesure où elle instaure une habitude : la systématisation du geste de présentification¹²² du texte renvoie en effet à un souci d'élémentation¹²³. Il est nécessaire de donner des repères aux élèves et un entraînement régulier à l'usage d'instruments leur permettant de ne pas rester sans voix face à l'exercice complexe d'explication de texte. Ils suivent un protocole et les observations de leçons qui fourniront les exemples des chapitres 5 à 7 le montrent de manière indubitable. Encore une fois, il est facile, si on oublie les exigences de la zone de développement proche, de juger défavorablement une telle pratique.

La discipline de référence peut certes s'en trouver contrariée dans sa rigueur conceptuelle, mais elle n'a pas pour tâche un enseignement quotidien en présence d'élèves de toutes les filières du secondaire I et secondaire II gymnasiales et non gymnasiales (que l'on a souvent tendance à oublier). Il n'est peut-être pas inutile d'évoquer ce principe : « L'ordre didactique, qui ne se plie pas à nos désirs, vient [...] rappeler qu'un enseignement, avant d'être

¹²² « Suivant les observations et le questionnement de l'approche esthétique de Marlaire et Dufays (2011), nous définissons deux gestes de 'présentification' qui permettent de 'découvrir' un texte en classe selon deux modalités : - Le découpage du texte [...] par son jeu sur la matérialité et les temps dynamiques de présentation et découverte, touche 'à la fois à l'attention au texte, à son appréciation et à la sensation de celui-ci sur l'élève' (p. 89). - Quant à la contextualisation [...] elle crée une certaine réceptivité chez le lecteur ainsi qu'un 'horizon d'attente à l'égard du texte' (p. 89) par les paramètres historique et social présentés » (Fallenbacher & Wirthner, 2018, p. 417).

¹²³ Le concept d'élémentation renvoie à l'ouvrage d'Astolfi *La saveur des savoirs* : « D'Alembert présente son *Encyclopédie* comme une élémentation des savoirs [...]. Il cherche à ce que *l'élément* abstrait devienne plus concret que les définitions qui *abrègent*. C'est pour lui un préjugé de penser que le plus abstrait soit le plus difficile, puisque les notions les plus abstraites portent avec elles une plus grande lumière [...]. À condition bien sûr de savoir les *élémenter*. Cette problématique sera reprise par Condorcet et Lakanal pour qui le rôle fondamental de l'école est de fournir des principes de déchiffrement et d'intelligibilité du savoir. Lorsque l'école enseigne un élément du savoir, elle doit faire en sorte qu'il soit perçu par l'élève comme le début d'une chaîne qui le mènera vers des connaissances plus étendues. [...] *Abréger le savoir* réduit la culture commune à un *minimum basique*. On sélectionne les informations par *soustraction*, en éliminant celles qui paraissent trop complexes. L'abrégé fonctionne ainsi comme un 'coupe-faim', qui dispense d'investissements intellectuels lourds, tout en permettant de faire face aux exigences scolaires ainsi qu'aux besoins utilitaires de la vie quotidienne. *Élémenter le savoir* fait envisager la culture commune comme un *tremplin*. Elle n'est plus définie par soustraction, mais plutôt par *distillation*. L'élément est alors plutôt une 'mise en bouche' et non plus un 'coupe-faim'. Au mouvement précédent de fermeture (qui esquisse l'entrée dans la complexité des savoirs) fait place un mouvement d'ouverture (qui recherche les moyens didactiques d'y introduire, même de façon modeste) » (2008, p. 45).

bon, doit être tout simplement possible » (Chevallard, 1991, p. 37). Une précaution consisterait à penser que si les enseignants agissent ainsi, c'est sans doute qu'il y a des raisons qui ne relèvent pas fatalement de la routine, de la paresse intellectuelle, mais plutôt de contraintes inhérentes à la pratique : la mise en œuvre quotidienne du métier et de toutes les techniques expérimentées durant l'exercice de leur travail. Goffman écrivait de manière très juste :

Il n'est pas de groupe [...] où ne se développe une vie propre, qui devient signifiante, sensée et normale dès qu'on la connaît de l'intérieur ; c'est même un excellent moyen de pénétrer ces univers que de se soumettre au cycle des contingences qui marquent l'existence quotidienne de ceux qui y vivent. (1968, p. 37)

Mais qu'on ne se méprenne pas : il serait absurde de soutenir qu'il est nécessaire d'avoir enseigné dans le primaire ou le secondaire pour tenir des propos intelligents sur l'enseignement. De nombreux didacticien-ne-s, pédagogues, psychologues, sociologues ont montré le contraire par leurs travaux, mais cela nécessite une méthode. La moindre des choses donc, si l'objet de l'analyse vise le contenu enseigné, est de lui accorder un *réel* intérêt.

-5-

Il ne s'agit pas bien sûr de prétendre que les promoteurs du sujet lecteur approuveraient de telles opinions, je n'ai aucune raison de le faire, et c'est même tout le contraire que l'on peut lire par exemple dans les travaux de Lemarchand Thieurmél ou Shawky-Milcent ; même si je suis en désaccord avec certaines de leurs conclusions, je ne mets évidemment pas en question leur intérêt pour les élèves et les classes, objets de leurs travaux : le souci de recueillir et d'analyser la parole des élèves sur leurs pratiques de lecture l'atteste amplement¹²⁴. Mais les risques de dénigrer l'apprentissage de la méthode en opposant une didactique de la subjectivité à une didactique du concept méritent débat. Rouxel pose ainsi le problème :

Comment dire [la] réception autrement que par l'usage de la glose et du métalangage ? Comment exprimer l'expérience esthétique, cet indicible qui échappe à la rationalité du langage ? Les limites de la glose ont été soulignées de longue date. [Ici prennent place des références à Riffaterre et

¹²⁴ Cf. également dans Sauvaire (2013, p. 149), le développement sur les critères éthiques de sa recherche.

Bellemin-Noël]. Ces remarques invitent donc, au plan didactique, à envisager comment parler de la littérature avec un langage libéré des valeurs de rationalité qui prévalent dans la glose et dans la communication ordinaire. Elles incitent à recourir à un langage qui puise dans l'imaginaire et par là même ne censure pas l'expression des affects pour dire l'expérience sensible des œuvres. De ce fait, le choix de la métaphore qui est l'expression d'un dire singulier, peut-être une voie à explorer à côté de l'approche conceptuelle qu'il ne s'agit pas d'abandonner, mais de rendre moins hégémonique [...] ; parallèlement ne peut-on accueillir dans l'espace scolaire le discours métaphorique comme mode d'approche de la complexité ?. (Rouxel, 2006, p. 16)¹²⁵

Ce propos réitère le recours à une opposition entre libération et censure des affects, culture passive et culture active (2006, p. 6), savoirs conceptuels et savoirs expérientiels (2006, p. 79). Comment cependant évoquer l'expérience sensible sans admettre qu'elle est façonnée par les concepts, parler d'un discours métaphorique sans utiliser le concept de métaphore ? De telles observations sur l'indicible, le non conceptuel, conduisent au paradoxe d'une théorie qui se veut non théorique, mais qui est une théorie par défaut, et qui s'appuie en fin de compte, si l'on suit sa logique jusqu'à son terme, sur une conception naturaliste actualisée du sujet.

Ainsi, Rouxel commentant les journaux personnels d'élèves écrit qu'ils sont « laconiques », pleins de « non-dits »,

Les traces [...] se composent [...] le plus souvent de citations accompagnées ou non d'un jugement lapidaire qui dit l'acquiescement ou la réprobation, mais le plus souvent l'admiration, voire l'exaltation. Parfois les passages recopiés sont si longs qu'ils composent au sein du journal une sorte d'anthologie personnelle ; il arrive que ces extraits se présentent sans commentaire, car, explique le lecteur, le texte se suffit à lui-même. (2007, p. 68)

Elle explique ce résultat par une impuissance à rendre compte d'émotions qui seraient trop puissantes, et conclut

Par définition, la lecture privée ne se laisse pas observer. Il n'est donc pas aisé de décrire le sujet lecteur dans cet espace intime de la lecture [...]. En effet, de l'expérience de lecture, seules quelques bribes parviennent à la conscience

¹²⁵ De même, Shawky-Milcent estime-t-elle que « [les émotions narratives] apportent un surcroît d'existence et permettent d'accéder à des expériences qui ne sont pas transmissibles conceptuellement » (2016, p. 20).

du lecteur et l'on peut douter de la possibilité de transmettre une telle expérience. (2007, p. 67)¹²⁶

Le raisonnement est significatif : s'appuyant sur des propos d'élèves, mais ne trouvant pas ce que l'on a supposé, on en est réduit à invoquer l'indicible, l'ineffable, et une mystérieuse subjectivité si subjective qu'elle devient incommunicable. Plus simplement, on peut penser que cette subjectivité-là n'existe pas, ou du moins pas encore, tant que les élèves ne seront pas formés à l'expression de ce rapport complexe au texte qui consiste à savoir partager ses émotions, mais peut-être qu'un jour selon leur parcours de vie, et leurs intérêts, seront-ils capables de le faire comme des interprètes d'une certaine renommée : Richard, Starobinski, Friedrich, Spitzer, Cassirer, Macherey, etc. L'indicible ne relève pas tant de l'opacité de l'être (Rouxel, 2007, p. 68), mais d'une question de compétence linguistique, ce que, par parenthèses, les témoins des guerres et des exterminations ont magistralement montré. Comme le précise Vygotskij, il ne peut être en réalité question d'une insuffisance des mots, mais plutôt d'une disparité éventuelle dans la maîtrise des concepts entre deux interlocuteurs (1934/1997, p. 58). Dans le cas d'une transmission spécifique comme celle du témoignage, la difficulté ne tient donc pas aux limites du lexique, mais à une déficience du récepteur assimilable en ceci à un enfant en dialogue avec un adulte, avec leurs degrés inégaux de conceptualisation respectifs. C'est la même chose pour l'enseignant qui demande à l'élève dans son journal d'exprimer ce qu'il ne sait pas encore dire. Mais, bien sûr, l'accès à la généralisation et à la compréhension n'en est pas pour autant à jamais impossible. Ce qu'expriment les témoignages les plus *indicibles* – ceux des sonderkommandos par exemple, c'est le constat que le monde social est bouleversé, amputé, détruit, que celui des références communes est perverti, que l'hubris du politique a détruit la politique, mais cela ne signifie pas l'incapacité de dire. Que la tâche soit désespérante, épuisante, angoissante, de nombreux témoignages l'attestent, et les parcours de vie des témoins (Améry, 1995 ; Klüger, 1997 ; Levi, 1987, 1989 ; Delbo, 1970, 1971 etc.) l'illustrent sans discussion possible, en revanche, qu'elle soit impossible, leurs témoignages en sont de profonds démentis.

¹²⁶ « La difficulté la plus grande, à notre avis, est de saisir ce premier texte du lecteur qui s'évapore dès que les mots tentent de le capturer » (Lemarchand Thieurmél, 2014, p. 45).

2.2. Une identité narrative ?

-1-

On le voit, une réflexion sur la subjectivité conduit logiquement à s'interroger sur la question de l'identité¹²⁷, et c'est dans ce cadre que la philosophie de Paul Ricœur va trouver une place importante dans la théorie du sujet lecteur. Par l'ampleur minutieuse et documentée de son travail s'appuyant sur la lecture d'œuvres cardinales de la philosophie occidentale, puisant aussi dans le vaste corpus de l'historiographie et d'une narratologie en pleine expansion dans les années 1970–1980, il a pesé significativement dans les débats intellectuels contemporains. À en juger par le nombre de références, ses analyses ont trouvé un crédit indéniabla dans certains courants didactiques¹²⁸ : Fourtanier écrit par exemple que la didactique de la littérature a été bouleversée par ses travaux, et elle mentionne le programme de recherche de l'Université Toulouse-Le Mirail qui « développe depuis plusieurs années un certain nombre de notions, sinon purement et simplement empruntées à Paul Ricœur, du moins très influencées par lui, en particulier par son ouvrage *Temps et récit* »¹²⁹. Elle évoque encore

Les colloques et journées d'étude qui, à Rennes, Grenoble, Toulouse, Bordeaux, Québec ou Trois-Rivières, visaient à théoriser d'un point de vue didactique des concepts tels que l'*identité narrative du sujet lecteur*, l'*activité fictionnalisante du lecteur*, les *événements de lecture* et le *texte du lecteur*, tous ces concepts dérivant de manière plus ou moins directe de la pensée philosophique et critique de Paul Ricœur. (Fourtanier, 2012, paragraphe 1)

Shawky-Milcent se situe explicitement dans une herméneutique inspirée par Gadamer, Heidegger, et Jauss (2016, p. 33), et elle ajoute à propos de Ricœur : « Souvent convoqués par les didacticiens de la littérature, les textes de Ricœur, émaillés de formules lumineuses, font de la

¹²⁷ Même « [s'] il s'agit d'une identité 'plurielle', mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 15), le problème reste cependant posé, car certes le sujet a perdu l'unité souveraine de sa conscience, mais il se subdivise en micro-sujets multiples (les moi), avec la possibilité qu'ils renvoient aux mêmes présupposés.

¹²⁸ Trente-cinq occurrences dans le seul *Dictionnaire de didactique de la littérature* (2020).

¹²⁹ Cf. également le chapitre 2 de la thèse de Sauvaire (2013).

rencontre avec une œuvre littéraire une véritable aventure spirituelle, qui engage l'existence de celui qui s'y lance » (2016, p. 33). Rouxel évoque une identité *littéraire* qui

Suppose donc une sorte d'équivalence entre soi et des textes : textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même. (2005, p. 139)

Même si chez Ricœur il est question, à ma connaissance, uniquement d'une identité *narrative*, ce qui est sensiblement différent, il n'en reste pas moins que le concept d'*identité* demande quelques précisions.

D'un point de vue philosophique, Descombes indique en effet la difficulté qui provient du conflit entre deux concepts pour lesquels n'existe que le seul mot *identité*. Le sens *logique* voudrait qu'il y ait continuité et permanence d'une chose dans le temps et obéit au principe d'identité $A = A$, alors que le sens *moral* renvoie à une pluralité d'identités liées aux communautés auxquelles l'individu appartient : « l'adjectif possessif (« mon identité ») semble faire de moi le sujet – l'unique sujet – de cette identité que je m'approprie, alors que l'adjectif qualificatif est là pour identifier autre chose que moi, à savoir ma famille, ma profession, mon pays, ma langue, ma confession religieuse, etc. » (2015, p. 62). D'un autre côté, le problème de la permanence, inhérent à l'identité a été posé de longue date par les philosophes empiristes : comment en effet reconnaître une pérennité à une substance qui serait ainsi distinguée, dissociée ou abstraite de la succession des événements d'une vie ? D'où la question : « avons-nous une idée distincte d'un être ou d'une existence continue, ou sommes-nous seulement enclins par une croyance vive et forte à admettre une sorte de courant ininterrompu qui traverse et relie des impressions distinctes et discontinues ? » (Guenancia, 1995, p. 597). Hume en particulier présente des arguments forts contre l'illusion substantialiste :

C'est [...] la transition insensible d'une impression à une autre qui induit le mirage ou la fiction du moi. En passant facilement, c'est-à-dire aussi habituellement, d'une chose à une autre, l'esprit ne remarque même pas de passage : de là la fiction ou l'illusion de l'identité [...]. Le temps (ou plutôt la durée) est source de toute liaison. Une succession très rapide entre deux choses ou bien, ce qui produit le même effet, l'accoutumance à glisser de l'une à l'autre : voilà ce qui suggère à l'esprit l'idée d'identité, tellement

inévitablement, si universellement, que l'esprit se mire en elle et croit apercevoir son moi (self, écrit toujours Hume). (In Guenancia, 1995, p. 598)

On notera au passage à quel point une telle critique s'avère également décisive contre la thèse d'une continuité et d'une unité biographique.

Pour concilier les deux termes du dilemme d'une identité qui pour être telle devrait être permanente, mais qui pourtant se modifie au cours d'une existence, l'individu est contraint de se satisfaire d'une identité approximative, « en gros », comme l'écrit Descombes (2013, p. 60). Mais alors une difficulté intervient pour concilier ce concept « en gros » avec le fait que cette identité pourrait se construire en fonction des lectures très diverses qui jalonnent un parcours de vie. Quelle pourrait bien être l'identité construite à partir de la lecture des œuvres de Rabelais, Montaigne, Shakespeare, Molière, Kafka, Simenon par exemple et de bon nombre d'auteurs qui n'ont pas été reconnus par la réputation littéraire ? Quelle pourrait être l'unité qui permettrait au lecteur de mieux se connaître et, à l'occasion, de décliner son identité littéraire, sinon le fait qu'un individu légalement identifié par son état civil ait eu l'occasion au cours de son existence de lire ces livres ? À cela s'ajoute une autre objection : diachroniquement, la lecture de l'œuvre de Proust à 16, 30 et 60 ans par le même individu contribue-t-elle à une même identité ? Si c'est le cas, elle court le risque d'être plutôt un carcan qu'une véritable ouverture.

Ricœur perçoit bien ce risque, et c'est pourquoi il insiste sur le fait que le concept d'identité doit être

Pris [...] au sens d'une catégorie de la pratique. Dire l'identité d'un individu ou d'une communauté, c'est répondre à la question : qui a fait telle action ? qui en est l'agent, l'auteur ? Il est d'abord répondu à cette question en nommant quelqu'un, c'est-à-dire en désignant par un nom propre. Mais quel est le support de la permanence du nom propre ? Qu'est-ce qui justifie qu'on tienne le sujet de l'action, ainsi désigné par son nom, pour le même tout au long d'une vie qui s'étire de la naissance à la mort ? La réponse ne peut être que narrative. (1985, p. 355)

La narration prend ainsi une importance capitale pour dépasser l'antinomie entre le sujet identique à lui-même et la dénonciation de l'illusion substantialiste. Elle justifie en effet le fait que l'identité puisse être comprise comme *ipse*, c'est-à-dire à partir du soi-même : « À la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipsité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. Le sujet apparaît alors constitué à la fois comme lecteur et comme

scripteur de sa propre vie » (1985, p. 356)¹³⁰. C'est une manière de sortir du solipsisme et de donner toute sa place au rôle des interactions pour définir l'identité, ce qui explique qu'elle puisse être composite¹³¹. Pour Ricœur, le passage par la narration proposée par les autres permet de construire son identité narrative, la refiguration de la vie est tissée par les histoires racontées. Dans une perspective socratique, cette refiguration permet une connaissance de soi grâce à la narration, la vie étant examinée, purifiée, clarifiée « par les effets cathartiques des récits tant historiques que fictifs » (1985, p. 356). On relèvera toutefois qu'une identité composite préserve la notion d'identité qui sert de foyer à la composition. Mais on peut dire que du point de vue d'une théorie de l'assujettissement, pour laquelle chaque situation exige un sujet, c'est l'idéologie qui, sous une forme identitaire, réifie le sujet dans une posture éthique, politique, religieuse, nationaliste, etc.¹³².

¹³⁰ Michel résume ainsi les trois modalités de la « permanence de soi-même » : « la première composante [...] l'identité-idem [...] renvoie à la notion psychosociologique de caractère, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions acquises par lesquelles on reconnaît une personne (individu ou groupe) comme étant la même [...]. La seconde composante, l'identité-ipse, est définie en termes éthiques comme maintien de soi par la parole donnée à autrui [...]. L'identité narrative représente la troisième composante de l'identité personnelle, laquelle se définit comme la capacité de la personne de mettre en récit de manière concordante les événements de son existence. Or, le fait est que, selon P. Ricœur, la construction d'une telle identité n'est possible que par la fréquentation de récits d'histoire ou de fiction » (2003, p. 126).

¹³¹ C'est ce qui permet à Ricœur d'affirmer que « l'ipsité est ainsi celle d'un soi instruit par les œuvres de la culture qu'il s'est appliquées à lui-même » (1985, p. 356). Ricœur donne ensuite deux exemples : la composante narrative de la cure psychanalytique qui substitue à l'intelligible, au fragment, la cohérence et l'acceptabilité, le second ayant trait à l'Israël biblique. À partir de la propension à raconter des histoires sur son histoire qui constitue en même temps le fondement de la communauté historique « le rapport est circulaire : la communauté historique qui s'appelle le peuple juif a tiré son identité de la *réception* même des textes qu'elle a *produits* » (1985, p. 357).

¹³² Sauvairé semble être proche de cette position : « Il faudrait donc penser les diversités culturelles des élèves non comme des différences établies, mais comme des processus relationnels et interactifs. En contexte de formation, on ne peut se contenter d'une définition réductrice et euphémisée de la diversité culturelle. Or, force est de constater que l'expression 'diversité culturelle' est galvaudée tant par les discours institutionnels que par les usages courants » (2013, p. 50). Elle précise encore : « La conception du sujet que nous défendons est celle d'un sujet divers, à la fois pluriel, changeant et contradictoire, qui ne peut élargir sa compréhension de lui-même que de manière fragmentaire, médiate,

Une illustration significative de la démarche de Ricœur se trouve dans le développement sur la mémoire manipulée dans son livre *L'histoire, la mémoire, l'oubli* (2000, p. 579). Après avoir signalé que la mise en intrigue était effectivement un enjeu de pouvoir et que « des puissances supérieures [...] imposent un récit canonique par voie d'intimidation ou de séduction, de peur ou de flatterie » (2000, p. 580), Ricœur ouvre son propos sur la responsabilité de chacun et reprenant la devise des Lumières *sapere aude* (*ose savoir*), il la traduit par « Sors de la minorité ! » puis la paraphrase « Ose faire récit par toi-même. » La devise kantienne désignant une démarche intellectuelle d'émancipation est fortement orientée par cette paraphrase vers l'herméneutique de soi, et ainsi l'injonction à sortir de la minorité tend à opposer l'authenticité du récit de soi du majeur à l'aliénation du mineur. Tout se passe comme si, par une démarche purement intellectuelle, il suffisait d'ôter ou de repousser ce qu'impose le pouvoir pour accéder à l'authenticité. Or, précisément le problème consiste à savoir ce que signifie *faire récit par soi-même*. Ricœur évoque une « forme retorse d'oubli [...] résultant de la dépossession des acteurs sociaux de leur pouvoir originaire de se raconter eux-mêmes » (2000, p. 580). Mais d'où vient ce pouvoir originaire et en quoi peut-il bien consister ? La valorisation de la subjectivité rejoint ainsi, comme on l'a vu, une valorisation de cette capacité d'oser faire son propre récit, et de ce qui est présenté comme une voie propre, libre, authentique ; c'est une assignation à l'originalité pour un être unique et autonome, dont la maturité est liée à cette manière-là d'être majeur.

Le raisonnement de Ricœur trouve donc sa cohérence dans une logique qui accorde une place primordiale au récit. En effet, pour lui,

transitoire et critique. Nous nous sommes appuyée sur la notion d'identité narrative (Ricœur) pour défendre l'idée que la diversité subjective résulte de processus de subjectivation, qui passent par la compréhension sans cesse renouvelée de soi-même comme 'des autres'. La compréhension de soi-même pose en effet la question du sujet – situé dans une historicité, mais ouvert à un horizon de temporalité et de mobilité — comme capable de se multiplier, de s'altérer, de devenir autre que ce qu'il est. Tout l'intérêt de la notion d'identité narrative est d'introduire l'idée que ce processus de (trans)formation trouve dans la lecture des récits littéraires une médiation privilégiée » (2013, p. 319). Ce n'est pas un hasard, si la réflexion de Sauvaire concorde sur certains points avec celle de l'assujettissement, dans la mesure où, dans son protocole de recherche, le corpus de textes proposés à l'étude aborde explicitement la question de l'assignation identitaire. Son approche ouvre des perspectives très intéressantes pour comprendre la subjectivation.

l'appréhension humaine du temps ne peut passer que par la narrativisation assimilée au récit, et en retour ce dernier « est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle » (1983, p.17 et 85). C'est ce qui conduit Ricœur à distinguer trois types de mimésis pour différencier un temps qu'il qualifie de préfiguré (A), de configuré (B), de refiguré (C). La mise en intrigue propre à la deuxième mimésis joue le rôle fondamental de médiation entre le stade de l'expérience pratique (A) et celui de la lecture (C) qui constitue une refiguration de l'expérience temporelle configurée en (B). Ricœur précise que cette mise en intrigue est médiatrice entre des événements ou des incidents individuels et une histoire (en tant que récit d'événements) prise comme un tout ; elle relie des facteurs hétérogènes et joue donc un rôle majeur de configuration, elle-même fondée sur le phénomène de la concordance-discordance, l'intrigue se fondant sur la dialectique entre un principe d'ordre (agencement) et de désordre (péripiéties) ; elle est médiatrice enfin par ses caractères temporels propres qui induisent une synthèse de l'hétérogène. On comprend mieux dès lors que Ricœur puisse écrire que la tâche de l'herméneutique consiste à « reconstruire l'ensemble des opérations par lesquelles une œuvre s'enlève sur le fond opaque du vivre, de l'agir et du souffrir, pour être donnée par un auteur à un lecteur qui la reçoit et ainsi change son agir » (1983, p. 86). La question de cette reconstruction n'est évidemment pas neutre et engage une interprétation de la nature même de la médiation.

En ce sens, la conception du récit et la compréhension de son pouvoir de configuration orientent la pensée non seulement vers la perception de « l'opaque », mais vers le sens qu'il s'agit de lui donner dans la deuxième mimésis, pour la guider dans la troisième, c'est-à-dire sur le plan de l'action. Affirmer que le récit est primordial pour l'identité des lecteurs, c'est insister sur sa dimension existentielle, mais soutenir aussi que la définition de ce que l'on entend par récit va en déterminer les caractéristiques. On le voit, cette définition entraîne une conception du sujet qui demande à être questionnée dans ses présupposés idéologiques, car le récit est au cœur du système.

Les réserves ne manquent pas. Depuis les années 1980, de nombreux travaux de narratologie se sont penchés sur le flou dommageable du concept et Revaz par exemple constate « que pour [Ricœur], le récit comprend toute manifestation textuelle représentant des actions, quel que soit son mode de représentation » (2009, p. 72). En élargissant un peu la perspective, il suffit de parcourir les productions des diverses disciplines

qui, de manière fondamentale ou occasionnelle, traitent des activités langagières, pour constater que les étiquettes *récit* et *narratif* recouvrent souvent des réalités différentes et connaissent une grande extension. Revaz, en s'inspirant des théoriciens de la narrativité (Ryan, Prince par exemple) qui renoncent à des définitions binaires (narratif/non narratif) pour privilégier une approche par degrés, suggère de distinguer trois catégories de narration : la *chronique*, la *relation* et le *récit* (2009, p. 104). L'avantage de cette distinction, c'est qu'elle propose des outils d'analyse qui affinent la prise en compte de pratiques narratives en les reliant à des spécificités génériques. Ces trois variables en effet sont dépendantes de la présence ou non de critères précis : une représentation d'actions ou d'événements, une chronologie, des liens de causalité, une mise en intrigue. Le récit ainsi entendu, dans un sens strict, « présente le plus haut degré de narrativité », et tout n'est donc pas récit. Adam, pour sa part, explique que, sans l'intention d'un agent-héros, il ne peut y avoir de récit, car ce dernier requiert une organisation temporelle orientée vers la fin. Il s'appuie sur Aristote : « les parties que constituent les faits doivent être agencées de telle sorte que, si l'une d'elles est déplacée ou supprimée, le tout soit troublé ou bouleversé », « les histoires bien agencées ne doivent ni commencer au hasard, ni s'achever au hasard » (1994, p. 15). Adam conclut son texte ainsi : « On comprend mieux [...] pourquoi Camus peut, dans *Le Mythe de Sisyphe*, présenter la description comme 'la dernière ambition d'une pensée absurde' ». La description en effet ne peut pas sans la mise en intrigue du récit s'ouvrir sur une organisation temporelle orientée vers une fin et vers un sens. Adam soutient l'idée que le récit est une mise en intrigue s'achevant dans une évaluation finale, explicite ou implicite, qui permet une compréhension globale de l'acte narratif. Précision d'autant plus intéressante, si l'on retient que le récit, contrairement à la chronique ou à la relation, trouve ainsi une forte cohérence qui structure le sens donné à la représentation d'actions. Si l'on transpose ces précisions dans les termes du présent développement, cela signifie que l'identité narrative chez Ricœur est en réalité une identité qui dépend étroitement des formes d'une certaine conception du récit, ce qui change considérablement la donne.

-2-

La question du sens (existential) lié à l'identité narrative pose donc un problème crucial et une nouvelle fois le genre des textes de témoignage va permettre d'en mesurer les enjeux. Une brève digression est

toutefois nécessaire. On notera d'ores et déjà que le récit est un type de narration certes très répandu, mais qui ne recouvre pas toutes les activités sémiotiques. Sur ce plan en effet, les écrits de témoins apportent une indication essentielle : il serait en effet pour le moins bizarre de soutenir que le témoignage tend vers une fin, un dénouement. Des témoins comme Charlotte Delbo ou Primo Levi, pour n'en citer que deux, ont vécu l'expérience d'une destruction planifiée de leur existence physique et psychique et ils s'insurgent contre le fait que l'on puisse trouver un sens à l'existence concentrationnaire, une justification téléologique à posteriori, une cohérence ante et post événementielle. C'est précisément à une vision du monde marquée par l'absurde que sont confrontés les témoins. *La Trêve*, qui relate le long retour de Levi, après sa libération, dans l'Europe dévastée, peut être lue de manière symbolique comme une errance entre une impossible soudure avec le monde d'avant et la difficulté de concevoir un monde d'après. La coupure est encore plus remarquable avec un témoin de la Guerre de 14 comme Joseph Astier, dans la mesure où il ne fait pas partie des lettrés, coutumiers d'un usage littéraire du récit. Son journal débute *in media res* par sa présence au front et s'arrête abruptement, non pas parce qu'il est mort, mais quand il part en permission le 1^{er} juillet 1916 : « Je suis parti à 8 heures pour Ruy, je suis arrivé le 3 juillet à Ruy » (1982, p. 147). Ainsi s'achève son témoignage : pas de conclusion, pas d'envolée lyrique, pas de message philosophique ou même prophétique comme celui que l'on peut lire dans les dernières pages du *Feu*. La différence est flagrante entre Astier, qui note beaucoup, même l'insignifiant, au risque de la monotonie, et Barbusse, dont le texte ne retient que les faits qu'il juge en cohérence avec son projet global d'écriture, quitte à les romancer pour les rendre encore plus significatifs.

Il est donc légitime de se demander si les témoignages n'ont pas, manifestement, à perdre lorsqu'ils sont interprétés grâce à une herméneutique du récit et si les trois mimésis ne constituent pas un schématisme synthétique inadapté pour les comprendre. On trouve d'ailleurs un indice de cette inadéquation dans une note de l'ouvrage *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000, p. 202). Ricœur, après avoir exprimé l'importance pour sa réflexion du livre de R. Dulong *Le témoin oculaire : les conditions sociales de l'attestation personnelle* (1998), émet une réserve significative sur l'antinomie théorisée par son auteur entre le témoignage historique et l'historiographie. Il la juge excessive et en voit la cause dans une focalisation exclusive sur les témoignages de la Première Guerre mondiale et de la

Shoah. Il ajoute : « ce sont en effet ces témoignages qui résistent à l'explication et à la représentation historiographique. ». Ricœur précise encore :

La limite inhérente à l'évènement dit « aux limites » prolonge ses effets au cœur de la représentation dont elle fait les limites propres, à savoir l'impossible adéquation des formes disponibles de figuration à la demande de vérité s'élevant du cœur de l'histoire vive. Faut-il conclure à l'épuisement de ces formes, et avant tout à celui des formes héritées de la tradition naturaliste et réaliste du roman et de l'histoire du siècle passé ? Sans doute. Mais ce constat ne doit pas empêcher, il doit au contraire stimuler l'exploration de modes d'expression alternatifs, éventuellement liés à d'autres supports que le livre donné à lire : mise en scène théâtrale, film, art plastique. (2000, p. 337)

Chose étrange toutefois, Ricœur n'évoque pas, dans les modes d'expression alternatifs, l'écriture spécifique des écrits de témoignage, et il est étonnant de constater qu'il ne lit pas les œuvres de témoins comme une réaction novatrice à l'épuisement des formes disponibles traditionnelles de figuration, ce qui précisément est l'un des facteurs déterminants pour l'émergence d'un nouveau genre.

Revenir sur cette réserve à l'égard de la position de Dulong permet de mesurer l'enjeu de la lecture du témoignage par Ricœur, car c'est précisément cette résistance qui questionne le récit et la mise en intrigue. Dulong explique pourquoi le témoin ne peut se satisfaire de l'historiographie :

L'opposition du témoin au discours de l'histoire manifeste une allergie à l'explication en général. Bien plus, son message est orienté vers le maintien du passé, à la fois comme énigme, comme scandale et comme interpellation [...]. Bref, sous couvert de raconter le passé, l'historien l'explique. Même si elle n'absout pas les actions, leur mise en liaison produit un effet de clôture. (1998, pp. 218–219)

Si l'on en croit un témoin comme Améry¹³³, c'est précisément parce que l'historien veut mettre les témoignages en récit et en intrigue que le témoin résiste :

La clarification serait synonyme d'affaire classée, de mise au point de faits que l'on peut acter dans les dossiers de l'histoire. C'est exactement cela que ce livre veut empêcher. Rien n'est résolu, aucun conflit n'est réglé, et

¹³³ Jean Améry est le pseudonyme de Hans Mayer (1912–1978), arrêté en 1943, torturé au fort de Breendonk en Belgique, puis déporté à Auschwitz.

remettre en mémoire (Erinnern) ne veut pas dire remiser dans la mémoire (blossen Erinnerung). Ce qui est passé, c'est passé. Mais le fait que cela se soit passé ne peut pas être pris à la légère. Je m'insurge : contre mon passé, contre l'histoire, contre un présent qui permet que l'Inconcevable soit historiquement gelé et dès lors scandaleusement falsifié. (1995, p. 20)

Le témoin refuse ainsi une herméneutique qui sous couvert de concordance offrirait une clôture et une fin au scandale du traumatisme politique à l'origine du témoignage. Se hâter de comprendre, c'est faire entrer le témoignage dans un certain ordre du discours, en neutraliser le choc et la crise¹³⁴, le risque résidant dans le fait de réduire la contingence et son absurde en lui donnant un sens historique ou théologique ; le témoignage appartient donc à un genre de textes qui se démarque d'une idéologie de l'autonomie du littéraire forte de son évidence et en ce sens il demande une herméneutique adaptée. Il ne peut donc être question pour le témoin d'un triomphe de la concordance sur la discordance. Chercher une configuration cohérente dans l'expérience du traumatisme, c'est prendre le risque du contresens qui dépossède le témoin de la capacité même de témoigner, en se substituant à lui. Or, la culpabilité éprouvée face à l'impuissance de rendre suffisamment justice aux morts explique en partie la facture du texte de témoignage, son style, sa teneur émotionnelle et la force de sa dénonciation. La souffrance ne peut pas être apaisée alors que le récit impose une fin, un vouloir, un savoir et une leçon dans lesquels le témoin ne se reconnaît pas. Il est crucial aux yeux des témoins que la contradiction idéologique ne soit pas résolue. Le propre du témoignage, c'est de rappeler sans faiblesse les crises majeures qui ont été provoquées par les violences politiques. En ce sens, le rescapé pour devenir témoin doit donc commencer par résister à son interpellation en tant que sujet historique déjà « idéologisé ».

¹³⁴ On peut penser ici à la lucidité de L. Werth : « Nos souvenirs deviennent bien vite de molles notions que modèle bien vite la convention universelle, les convenances de l'époque et les idées des autres. Prends garde. [...] Il y a des cadres tout faits pour ton désespoir comme il y en eut pour ton enthousiasme. [...] L'ordre qui pacifiera ton désespoir est complémentaire de l'ordre dont la guerre est née » (1919/1993, p. 151). C'est le cas aussi de R. Antelme (1947/2000), qui relate lors de la libération du camp de Dachau, que le travail de recomposition de l'idéologie commence très tôt, dès que les soldats libérateurs du camp, une fois le premier choc passé, s'empressent de comprendre ce qu'ils viennent de découvrir. Pour un commentaire plus détaillé, voir Védrines (2012).

D'autres réserves encore ont été apportées à une conception trop restrictive de la narration. Baroni par exemple évoque la réponse de Ricœur sur le fait de savoir si la vie se comprend à travers la littérature :

Oui – dans une très large mesure. Car la vie « nue » est hors d'atteinte, pour la bonne raison que nous ne sommes pas nés dans un monde d'enfants, mais que, enfants non parlants, nous sommes arrivés dans un monde déjà parlant, plein par conséquent de tous les récits déjà racontés par nos prédécesseurs. Par conséquent, comme je l'ai dit en décrivant le stade de préfiguration que j'ai appelé mimèsis I, l'action est déjà symboliquement médiatisée ; la littérature, au sens le plus large du mot, comprenant l'histoire aussi bien que la fiction, vient renforcer un processus de symbolisation déjà à l'œuvre. (Ricœur in Carr, Taylor, Ricœur, 1985, pp. 317–318, in Baroni, 2010, p. 377)¹³⁵

Mais Baroni fait une remarque très juste sur le caractère limitatif de ce monde déjà parlant :

Ce n'est qu'occasionnellement que les œuvres littéraires ou les ouvrages des historiens nous viennent en aide en nous fournissant des formes narratives dans lesquelles mouler notre vécu : comme lorsque l'on dit d'untel qu'il vit son Waterloo ou qu'il combat des moulins à vents. Cette restriction de principe qui confine le processus créatif de la « mise en intrigue » aux seuls genres littéraires – ce privilège accordé au « livre » comme lieu unique de renouvellement des formes symboliques – ne peut s'expliquer que par la fidélité de Ricœur à la tradition herméneutique à laquelle il se rattache. (2010, p. 377)

Restriction au corpus littéraire, mais restriction aussi dans ce corpus lui-même quand Rochlitz observe de son côté que *Temps et récit* fait l'impasse sur la prise en compte effective de certaines œuvres romanesques du XX^e siècle, pourtant capitales par leur traitement du temps. Il précise que le rapport de Ricœur à la littérature est essentiellement cognitif dans la mesure où, minorant sa portée esthétique, il lui affecte surtout le rôle de pallier une déficience de la connaissance philosophique (1990, p. 142). Si Ricœur propose un commentaire détaillé des œuvres de Virginia Woolf *Mrs. Dalloway*, de Thomas Mann *La montagne magique* et de Marcel Proust *À la recherche du temps perdu*, comme initiation à une expérience temporelle fictive, Rochlitz en montre les limites :

¹³⁵ La référence renvoie à Carr, D., Taylor, Ch. & Ricoeur, P. (1985). Table ronde/ Round Table. Temps et récit, vol. I. *Revue de l'université d'Ottawa*, 55(4), 301–322.

La bibliographie pourtant considérable [...] exclut [...] toute réflexion sur le sens historique des œuvres et sur la conscience critique qui s'y exprime à l'égard de l'époque. Le thème angoissant du temps, qui s'y fait jour, est mis en parallèle avec les interrogations d'Augustin, non avec une expérience spécifiquement moderne à laquelle répondent les romanciers en question : celle du temps qui emporte avec lui, non seulement la vie elle-même, mais encore les valeurs qui la fondent ; secousse rendue évidente chez les trois auteurs, par l'expérience de la Première Guerre mondiale. (Rochlitz, 1990, p. 146)¹³⁶

À une conception du récit discutée, s'ajoute encore une autre réticence qui pèse sur l'identité narrative et qui tient cette fois aux conséquences d'une structure atemporelle et anhistorique qui considère la mise en intrigue comme une refiguration de la tradition : « En dépit de l'accent mis sur le temps et l'histoire, le sens de l'historicité reste abstrait et indifférencié » (1990, p. 147), car « Selon Paul Ricœur, il existe une base normative de tout récit, 'dans l'aire culturelle de l'Occident' ; c'est ce qu'il appelle le 'style de traditionalité de la fonction narrative' » (Rochlitz, 1990, p. 154). Or cette tradition puise ses sources, comme on l'a vu, dans la poétique aristotélicienne, mais également dans une autre référence majeure : la Bible,

[Cette] grandiose intrigue de l'histoire du monde, et chaque intrigue littéraire est une sorte de miniature de la grande intrigue qui joint l'Apocalypse à la Genèse. Ainsi le mythe eschatologique et le muthos aristotélicien se rejoignent-ils dans leur manière de lier un commencement à une fin et de proposer à l'imagination le triomphe de la concordance sur la discordance. (Ricœur, 1984, p. 47)

C'est précisément cette référence qui fait écrire à Michel qu'on ne comprend pas « comment le philosophe peut justifier la sorte de filiation qu'il opère entre tous les genres d'intrigue et cette 'grandiose intrigue de l'histoire du monde', sinon par ses propres convictions judéo-chrétiennes » (2003, p. 133). Comment dès lors faire abstraction d'une telle filiation de l'identité narrative et de son éventuelle transposition didactique ? C'est essentiel, car le modèle narratif pris pour paradigme s'oriente vers une éthique marquée de spiritualisme. Pour la philosophie,

¹³⁶ On peut aussi se référer à un philosophe comme Strawson qui donne des arguments contre les théories qui associent cohérence de la subjectivité et narrativité, en particulier dans le chapitre *The Unstoried Life* de son livre *The subject of experience* (2017). Pour un complément, voir Compagnon : repéré à <https://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/course-2009-02-10-16h30.htm>

la critique littéraire et la didactique, la migration d'un tel modèle n'est donc absolument pas neutre.

En définitive, si l'on peut admettre une volonté de reconfiguration pour trouver du sens à l'existence, une question se pose : selon quelle idéologie et selon quels assujettissements ? Certes la mise en intrigue peut jouer un rôle essentiel, mais qui officie à la mise en intrigue ? On admettra que cette question revêt une importance capitale pour une didactique de la littérature, car elle touche en fait à l'idée de sens légitime et de reconfiguration justifiée. Or le sens et la cohérence ne sont pas donnés de manière universelle et intemporelle, l'un et l'autre ayant un lien avec l'idéologie et la position politique que l'on défend. L'herméneutique de soi, si l'on souhaite garder le terme, gagnerait donc à être envisagée comme un enjeu d'interpellation et de contre-interpellation et, d'une manière plus globale, à être contextualisée dans une conjoncture politique marquée par les conflits de pouvoir.

3. L'orientation de l'attention

Avant de passer à l'étude empirique proprement dite, la compréhension des pratiques de classe gagne encore à être brièvement introduite par une réflexion sur un aspect particulier du système didactique. On peut en effet guider l'analyse des données récoltées en se demandant sur quoi précisément l'attention des élèves est dirigée, encouragée, et selon quelles modalités. L'autre aspect fondamental de cette question tient évidemment aux raisons de cette orientation et à l'action des différentes parties prenantes (élèves, enseignants, institutions, etc.).

Vygotskij écrit que :

Le développement culturel d'une fonction, quelle qu'elle soit, y compris l'attention, consiste en ce qu'au cours de sa vie et de son activité collectives l'homme social élabore une série de stimuli artificiels de signes. C'est avec leur aide que s'oriente le comportement social de l'individu, ils deviennent donc le moyen essentiel à l'aide duquel il maîtrise les processus de son propre comportement. (1931/2014, p. 372)

Ces remarques contribuent à une meilleure compréhension de l'une des fonctions de l'assujettissement, car la pratique du sujet et son utilité sont liées de manière prépondérante à l'orientation du comportement. Apprendre à se comporter socialement, c'est d'abord hériter de stratégies et les mettre en pratique pour résoudre les multiples problèmes que pose

l'existence. C'est à la fois agir en sujet, éprouver une technique du sujet, et la transmettre comme modèle.

Dès les premiers mois de vie, l'attention de l'enfant est dirigée, spécifiée, organisée, classifiée : elle ne relève pas d'une fonction « volitive » interne, mais d'une opération culturelle et historique. Il faut insister sur la minimisation de l'origine interne (la volonté) pour déplacer l'explication vers les besoins et les spécificités propres d'une culture. Et Vygotskij ajoute que dans ce cadre le geste d'indication est primordial :

L'être humain s'est créé une sorte d'organe spécial de l'attention volontaire sous la forme de l'index, qui dans la majorité des langues tire son nom de cette fonction. Les premières indications sont apparues comme des sortes d'index artificiels, et on voit dans l'histoire du développement du langage que les premiers mots jouent le rôle d'indications de ce genre pour attirer l'attention. (1931/2014, p. 405)

L'indication exerce donc un rôle fondamental, très tôt indissociable pour une part du langage, qui se présente comme la médiation culturelle par excellence et oriente de manière décisive la direction de l'attention. Vygotskij précise :

L'attention volontaire se transforme peu à peu en opération interne et pour finir, à un stade donné du développement, cette attention élaborée devient une seconde nature : la tâche de l'art est remplie. Il suffit de se trouver dans des conditions données, en un milieu donné pour que tout le reste s'ensuive de soi-même. (1931/2014, p. 378)

Cette explication éclairante du sentiment de l'évidence et de sa construction historique nous révèle comment le caractère idéologique, lié culturellement à l'attention, s'efface pour laisser place précisément à une impression de rapport au monde sans médiation. La réussite de l'idéologie se situe au niveau de la construction de l'attention et de la discrimination de la réalité qu'elle entraîne. C'est l'orientation de l'attention qui assujettit.

On peut dès lors considérer que toutes les formes de pratiques caractérisant les activités scolaires et les diverses formes d'assujettissement iront dans le sens d'une spécialisation de l'attention. En ces termes, savoir, c'est avant tout être capable de porter et de diriger son attention, et être sujet dans un système didactique c'est être amené (interpelé) à focaliser son attention de manière particulière dans une situation particulière. On pourrait ainsi présenter une activité scolaire, par exemple la pratique de

l'explication de texte, comme une orientation de l'attention qui contribue précisément à la maîtrise par la verbalisation d'un comportement émotionnel : cette activité est indissociable d'une histoire de l'attention.

Le rôle de la conceptualisation entre pour une part prépondérante dans ce phénomène, car, pour Vygotskij, le plus essentiel dans le concept, c'est son rapport à la réalité (1934/1997, p. 190). Il précise que le concept s'inscrit dans un processus vivant, c'est-à-dire qu'il contribue à la communication, à la manifestation du sens, aux résolutions de problèmes et qu'il est évolutif (1934/1997, p. 192). Ce dernier caractère explique pourquoi Vygotskij attache tant d'importance aux phases du développement. À un premier stade où l'enfant prend la liaison entre ses propres impressions pour la liaison entre les choses succède un deuxième stade, celui de la pensée par complexes dont la spécificité est d'opérer par des généralisations qui réunissent les objets ou les choses « non plus sur la base des seules liaisons subjectives », mais sur « une liaison concrète et de fait entre les différents éléments qui [les] composent » (1934/1997, p. 216). Il ajoute que c'est un progrès incontestable et majeur, mais ce n'est pas encore la pensée conceptuelle, troisième stade du développement. Pour faciliter notre compréhension, Vygotskij explique que c'est comme si l'enfant pensait par noms de famille. Comme le nom propre « Pétrov » rassemble les divers membres d'une famille, la pensée par complexes réunit des objets singuliers par leurs aspects concrets. Cela peut expliquer parfois des confusions ou des incompréhensions entre les élèves et les enseignants, car, les stades de développement n'étant évidemment pas les mêmes, ce qui est pensé à l'aide de concepts par l'adulte peut encore, malgré les apparences, être pensé par l'enfant ou l'adolescent sous forme d'une pensée par complexes. Vygotskij parle alors de « pseudo-concept ».

Vygotskij explique encore que la période de l'adolescence est d'autant plus intéressante qu'elle marque pour l'élève le moment d'une « profonde discordance entre la formation du concept et sa définition verbale » (1934/1997, p. 260) ; la non-coïncidence de l'apparition du concept et de sa prise de conscience est source d'une grande difficulté pour l'élève, mais plus généralement aussi pour toute personne qui pense :

L'adolescent forme un concept, l'emploie correctement dans une situation concrète, mais, dès qu'il s'agit de définir verbalement ce concept, sa pensée se heurte alors aussitôt à d'extrêmes difficultés et la définition qu'il en donne est beaucoup plus étroite que l'emploi vivant qu'il en fait. (1934/1997, p. 260)

La complexité réside en fait dans le processus de transfert ; elle s'accroît en proportion quand le concept est détaché de la situation concrète, quand il évolue en particulier mais pas seulement vers toujours plus d'abstraction¹³⁷. Il y a donc une alternance permanente entre pensée par complexes et pensée par concepts, l'élève-adolescent passant successivement de l'une à l'autre, en fonction de sa progression et de la nature des tâches qui lui sont proposées. Vygotskij explicite ce processus en donnant l'exemple du nœud : nouer de manière consciente cela ne signifie pas pour autant prendre conscience de l'action « parce que [l'] attention était dirigée sur l'acte même de nouer et non sur la manière dont [il était accompli] » (1934/1997, p. 316). La prise de conscience consiste donc à ce que l'activité même de la conscience, qui « représente toujours un certain fragment de réalité », devienne objet pour prendre place dans une « *généralisation des processus psychiques qui conduit à leur maîtrise* » (p. 317), et Vygotskij précise que ce sont les concepts qu'il qualifie de scientifiques¹³⁸ qui « *ouvrent la porte à la prise de conscience* » (p. 317). C'est la connaissance des opérations psychiques qui permet de les maîtriser, les répéter pour la résolution de problèmes posés par de nouvelles activités analogues ou différentes.

La médiation par le concept est donc fondamentale, mais il faut préciser aussitôt que, dans le cadre scolaire, le choix des concepts et donc des problèmes auxquels l'élève est confronté est orienté par les programmes, les plans d'études, mais aussi, dans le cas plus particulier de l'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire, par la réputation littéraire et la conception que l'enseignant s'en fait. Il importe de souligner une nouvelle fois que pour Vygotskij le moteur de la maturation

¹³⁷ Pour davantage de précision on peut se reporter à Vygotskij (1926–1933/2022), plus précisément au chapitre *Imagination et activité créatrice chez l'adolescent* (p. 233).

¹³⁸ Schneuwly écrit que « Van der Veer et Valsiner (1994) traduisent le terme par 'concept académique' pour mieux mettre en évidence la dimension essentielle de ce terme dans la théorie vygotkienne : le fait d'être enseigné systématiquement dans un processus planifié, indépendamment de la sphère quotidienne des expériences de l'enfant » (2008, p. 47). Dans l'édition de 1997 (p. 274), une note de bas de page précise que « Par pensée 'spontanée' ou concepts 'spontanés' l'auteur entend les formes de pensée ou concepts quotidiens qui ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances, apporté à l'enfant par l'enseignement, mais se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage » (Note de l'édition soviétique, 1956, 1982).

intellectuelle n'est pas à chercher au-dedans de l'élève, mais au-dehors, en ce sens que son développement est lié aux tâches que le milieu social propose. En bref, il s'agit d'un processus de transformation et d'adaptation permanent en fonction de besoins sociaux contemporains ou nouveaux. C'est dire que le processus de développement doit être envisagé comme « appropriation d'expériences sociales préexistantes, cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, d'objets produits et de signes » (Schneuwly, 2008, p. 18). Sur le plan des instruments psychologiques, Vygotskij évoque « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (1930/1985, p. 39). Le développement répond non pas à des lois biologiques, mais à des lois sociales différentes selon les contextes historiques des sociétés. Chaque individu, en naissant, entre dans une culture fondée grâce à l'expérience des autres.

4. Concepts quotidiens et concepts scientifiques

Il reste encore nécessaire d'ajouter une autre distinction importante pour la suite du propos, celle que Vygotskij opère dans *Pensée et langage* entre les concepts du quotidien « spontanés » et les concepts scientifiques. À titre d'exemple de concept spontané, Vygotskij indique que l'enfant

Sait ce qu'est un frère, mais il doit gravir dans le développement de cette connaissance de nombreux échelons avant d'apprendre à définir ce mot, si jamais l'occasion s'en présente. Le développement du concept de « frère » n'a pas eu pour point de départ une explication du maître ni une formulation scientifique du concept. En revanche il est saturé de la riche expérience personnelle de l'enfant. (1934/1997, p. 292)

Cette remarque sur la saturation par l'expérience est capitale, car elle explique pourquoi le concept quotidien s'accompagne d'une incapacité à l'abstraction contrairement au concept scientifique. Vygotskij ajoute que les deux concepts sont même antagonistes, n'obéissent pas à la même logique, suivent une voie opposée et que « c'est là le point cardinal de [son] hypothèse » (1934/1997, p. 368) :

[L'enfant] a le concept de l'objet, il a conscience de l'objet même qui est représenté dans le concept, mais il n'a pas conscience du concept lui-même, de son propre acte de pensée grâce auquel il se représente l'objet. Le développement d'un concept scientifique commence justement par ce qui, pendant

tout l'âge scolaire, n'est pas encore pleinement développé dans les concepts spontanés. (1934/1997, pp. 368–369).

Le concept scientifique joue donc un rôle majeur à plus d'un titre dans le développement : il fait nécessairement partie d'un système, et il est le support privilégié de l'enseignement. Pour le premier point, Vygotskij précise :

Le fait qu'un concept scientifique le soit en raison de sa nature même implique qu'il occupe une certaine place dans le système des concepts, laquelle détermine son rapport avec les autres concepts. L'essence de tout concept scientifique est définie avec une extrême profondeur par Marx : « Toute science serait superflue si l'apparence et l'essence des choses se confondaient¹³⁹ ». C'est là l'essence du concept scientifique. Il serait superflu si, comme le concept empirique, il reflétait l'objet dans son apparence. Aussi suppose-t-il nécessairement un autre rapport à l'objet, qui n'est possible que dans le concept et cet autre rapport à l'objet, contenu dans le concept scientifique, suppose nécessairement à son tour [...], l'existence de rapports entre les concepts, c'est-à-dire un système de concepts. (1934/1997, p. 320)

Ajoutons que cette caractéristique a une conséquence didactique fondamentale : dans le cadre scolaire, les concepts scientifiques introduisent forcément une rupture avec les concepts spontanés puisque ces derniers sont saturés par l'expérience – et d'autant plus éloignés qu'ils sont lestés, gorgés d'expérience (Schneuwly, 2008, p. 48). Il faut que l'élève se détache de l'aimantation à la situation concrète pour pouvoir aller vers l'abstraction. Schneuwly relie explicitement cette rupture à la zone de développement proche et on comprend mieux pourquoi il écrit qu'elle est le « croisement entre deux logiques ou entre deux entreprises humaines : l'une d'enseignement, l'autre de développement » qui ne coïncident pas : elles ont deux rythmes, deux chronologies qui cohabitent, s'enrichissent, mais ne se confondent pas (2008, p. 38). Dans le cadre scolaire, l'enseignement devance le développement, car

L'enseignement donne [...] naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant. (Vygotskij, 1934/1985, p. 112)

¹³⁹ La référence dans l'édition française renvoie à K. Marx, *le Capital*, Éditions sociales, 1960, Livre III, t. III, p. 196.

On notera une nouvelle fois au passage l'importance de l'environnement social. Schneuwly commente cette citation en précisant que

Pour le dire du point de vue didactique : il y a un temps fictif de l'enseignement, celui où l'on fait comme si l'élève suivait pas à pas un enseignement qui décompose en capacités diverses les systèmes psychiques complexes pour les rendre accessibles. Cette fiction est nécessaire pour donner accès, pour construire avec les élèves ces systèmes. L'élève, tout en suivant cette fiction, en utilisant les ingrédients donnés, en s'immergeant dans les situations proposées, bref en apprenant, construit lui-même ses nouveaux systèmes psychiques selon une logique qui n'est certainement pas celle du pas à pas de l'enseignement, mais qui procède par restructuration subite de pans entiers de son fonctionnement à certains moments. Il doit faire ce qu'il ne sait pas (encore) faire ; les exigences sont au-delà de ses possibilités actuelles et pourtant il peut y répondre, au moins partiellement, grâce à la mise en scène didactique : décomposition des systèmes, simplification et graduation des situations, régulation de l'apprentissage par diverses formes d'évaluation. (2008, p. 38)

Point essentiel cependant, il ajoute que la zone peut ne pas se créer, et ceci pour de multiples raisons qui vont des choix de l'élève à l'instauration de pratiques institutionnalisées qui font que la zone est inégalement accessible au sein même d'une classe, ce qui se concrétise par une sélection.

Pour faciliter la compréhension de ce qu'il entend par système de concepts, Vygotskij utilise la métaphore géographique des longitudes et des latitudes sur le globe terrestre (1934/1997, p. 386). Les concepts se différencient en fonction de la mesure d'unité du concret et de l'abstrait : leur longitude caractérise la nature de l'acte de pensée (sous l'angle de l'unité du concret et de l'abstrait), tandis que leur latitude précise la place qu'ils occupent parmi les autres concepts. Ainsi, un concept peut être plus abstrait qu'un autre (longitude), alors que d'autres concepts auront le même degré d'abstraction, mais concerneront différents points d'application sur des domaines de la réalité (latitude). Même s'il prend garde de préciser les limites de cette analogie, car dans le système des concepts, les rapports sont bien plus complexes que des lignes de méridiens et de parallèles qui ne se recoupent qu'en un seul point (1934/1997, p. 387), il est toutefois intéressant de s'y arrêter un instant. Si l'on pose la question de l'orientation des élèves en termes de territorialité, on peut soutenir que certaines catégories, par la mise en œuvre des filières, n'accéderont pas à certains espaces et donc que des pans de leur environnement

potentiel leur resteront inaccessibles. Dans un système social inégalitaire, les sésames doivent par nécessité être distribués avec parcimonie, et il est en somme possible de réaliser une cartographie en lieux publics ouverts et privés restreints. Cela signifie qu'orienter la capacité de conceptualisation des élèves limite l'accès au territoire et d'une manière générale, dans mon propos, à des formes spécifiques d'assujettissement.

Ainsi, il est intéressant de prendre conscience avec Vygotskij que le problème ne réside pas tant dans le degré d'abstraction du concept lui-même, mais plutôt dans l'étendue du système auquel il a accès ; sa compréhension et son acquisition en milieu scolaire du moins dépendent en très grande partie de la qualité de l'élémentation. Si l'on se fixe pour objectif de conduire un élève à un point *x*, ce qui importe c'est de comprendre les étapes qui manquent, les sauts trop importants qui l'empêchent d'y parvenir. En ce qui concerne le cours de littérature, il s'agit de saisir pourquoi certains « territoires » s'ouvrent et d'autres se ferment. Ainsi, analyser les transcriptions de leçons par le filtre des concepts quotidiens et scientifiques devrait permettre de mieux percevoir les domaines accessibles de la réalité dans l'institution actuelle, en fonction des filières d'enseignement.

5. Synthèse intermédiaire : le pouvoir égal de l'intelligence

Les conceptions à priori de la subjectivité se heurtent à une série de problèmes insolubles : comment définir et décrire de manière claire un niveau premier autorisant comparaison et évaluation ? Comment savoir qu'un élève est plus sujet qu'un autre, c'est-à-dire plus proche de sa subjectivité propre et authentique qu'un autre¹⁴⁰ ? Où commence l'intériorisation ? On voit bien le problème posé par une subjectivité envisagée a priori : la difficulté semble résider dans le fait d'être *un sujet* authentique, réussi, idéal en soi dans un cadre institutionnel scolaire, or l'expérience sociale consiste précisément à être un bon ou un mauvais sujet en fonction d'une conjoncture, ce qui entraînera un jugement de réussite ou d'échec. En somme, la difficulté tient plutôt à la capacité d'être un sujet en phase avec la situation. Paradoxalement, l'appel à une subjectivité authentique, si elle est hors contexte, vide le sujet de toute consistance.

¹⁴⁰ Pour davantage de précisions sur ce point, on peut se reporter à Vulliet & Védrines (2021).

J'ai déjà mentionné la dimension politique inhérente à la définition du sujet et la difficulté de parler d'assujettissement sans prendre en considération les questions de l'émancipation et de l'aliénation. Dans une telle visée, il s'agit de savoir quelles sont les normes et les lois auxquelles on accepte de se soumettre, c'est la nature même d'un contrat social. On peut certes dénoncer l'école comme vecteur d'assujettissement, mais le risque d'une école qui privilégierait l'expression de l'individualisme serait de n'être pas une école. Il faut prendre garde que l'absence de règles laisse en fait sans défense contre les positions hégémoniques, puisque paraissant alors les plus *naturelles*, elles sont *de facto* d'autant plus puissantes. Le problème n'est donc pas tant qu'il y ait des règles, mais qu'elles soient implicites et qu'elles paraissent aller de soi.

En fin de compte, tout ceci conduit à se poser la question de savoir ce que l'on peut entendre par le fait d'être un élève autonome, qui serait de ce fait plus proche de sa subjectivité la plus authentique. Descombes précise que la définition d'un agent qui se donne à lui-même la loi au lieu de la recevoir (autolégislation) est contradictoire puisque nul n'a d'autorité sur lui-même. Elle ne peut que conduire à un cercle vicieux : « on ne peut *devenir autonome de son propre fait* qu'à la condition de l'*être déjà* », mais ajoute-t-il, il existe une possibilité d'en sortir par « le cercle familial de l'apprentissage ». Le pouvoir instituant qui fait qu'un individu a la capacité de se diriger lui-même ne peut intervenir que lorsque la participation en première personne se fait grâce à une puissance normative qui est le propre des institutions. Il s'agit pour l'individu de s'en approprier une part. Il faut donc ne pas laisser dans l'évidence la question des normes, y réfléchir pour prendre en compte « le pouvoir normatif de la règle » et « la capacité de l'agent à la suivre dans sa conduite » (2004, p. 23). À ceux qui dénonceraient une conception bien servile de l'autonomie, Descombes répond ceci :

Non seulement on doit distinguer la question de la normativité de la règle (de sa puissance directrice) de celle de son autorité, mais [...] il faut ajouter que cette question de sa normativité précède celle de son autorité. Il en est ainsi parce qu'il faut déjà avoir été éduqué, avoir déjà appris à suivre les règles établies, avant de pouvoir demander pourquoi ces règles doivent être suivies et pouvoir éventuellement les mettre en question. (2004, p. 505)

Il demande :

Où voit-on ici une apologie du conformisme ? C'est comme si l'on disait : cette personne a appris et sait parler le français, donc ce qu'elle dit est

forcément conformiste (puisqu'elle s'exprime selon les règles de la langue), et nous n'avons pas besoin de l'écouter, car nous savons d'avance ce qu'elle va dire. (2004, p. 502)

Ainsi, s'il n'est pas question de défendre une vision irénique de l'école, il vaut tout de même la peine de considérer que parler d'une aliénation par l'école risque d'accréditer l'idée de l'aliénation d'un sujet qui avant d'avoir été aliéné aurait été dans un état inaliéné. Il est donc important de reconsidérer l'aliénation dans les termes que Sève utilise pour évoquer le travail. Elle n'est pas due au travail en lui-même, mais au contexte historique dans lequel s'effectue ce travail, par exemple dans une économie capitaliste. Le problème n'est pas le travail en soi qui permet une accumulation de biens sociaux, mais le fait qu'une classe sociale en position dominante puisse les confisquer et se trouver ainsi opposée aux intérêts de ceux qui travaillent et produisent ces biens : « En tant qu'expérience vécue, l'aliénation consiste dans ce fait que mon activité sociale se voit imposer sans recours des buts inassimilables à mes motifs » (Sève, 2008, p. 502). La question des motifs s'avère fondamentale et peut être également posée en termes de position : le problème résidant alors dans le fait que l'hégémonie de la position de dominant avec ses privilèges ne peut se maintenir que par la position aliénée des dominés.

Rancière est sans doute l'un des philosophes qui a été le plus sensible aux rapports de pouvoir liés au savoir ; son itinéraire intellectuel l'atteste. Il écrit par exemple :

[La démocratie] n'est fondée dans aucune nature des choses et garantie par aucune forme institutionnelle. Elle n'est portée par aucune nécessité historique et n'en porte aucune. Elle n'est confiée qu'à la constance de ses propres actes. La chose a de quoi susciter la peur, donc de la haine, chez ceux qui sont habitués à exercer le magistère de la pensée. Mais chez ceux qui savent partager avec n'importe qui le pouvoir égal de l'intelligence, elle peut susciter à l'inverse du courage, donc de la joie. (2005, p. 106)

Mais que signifie *partager avec n'importe qui le pouvoir égal de l'intelligence* ?

Pour lui, le penseur, soucieux d'une démocratie réelle et non pas formelle, en partageant ses réflexions avec son auditeur, parie qu'il a potentiellement un pouvoir d'intelligence égal au sien, et sur ce plan ils sont égaux. C'est exactement, en d'autres termes, ce que soutient Vygotskij avec la puissance de la zone de développement proche. Rancière dénonce dans le magistère de la pensée, non pas que le « maître » sache davantage

et mieux, mais que fort de ce savoir, il s'en serve d'instrument de pouvoir pour dominer, et précisément ne plus partager en déniait le choix de refuser en argumentant. Vygotskij et Rancière, par la mise en œuvre de leur intelligence, par leur travail, offrent une compréhension du monde, et une possibilité de culture émancipatrice, mais c'est grâce au partage que le maître peut aussi être formé par l'élève et ceci de façon dialectique et ... démocratique.

Partie II

**ETUDE EMPIRIQUE DES FORMES D'ASSUJETTISSEMENT
DANS L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE. LES INSTRUMENTS DE
L'ASSUJETTISSEMENT ET LES TÂCHES DU SUJET**

Chapitre 4

Explicitation de la démarche. Recueil des données

À la suite des trois précédents chapitres, j'aimerais à présent, dans la logique d'une théorie de l'assujettissement, montrer comment, dans la pratique d'une activité (l'explicitation de texte), s'expriment et se construisent des formes de subjectivité. Dans une telle perspective, c'est le dispositif qui crée la possibilité de la subjectivité, interpelle l'élève, l'aide à devenir un sujet. Il ne paraît dès lors guère possible de le décrire en dehors du dispositif, d'où l'importance de prendre en compte le rôle des instruments¹⁴¹ employés par la discipline, tout en gardant à l'esprit que si les normes contribuent à la formation de l'individu, l'assujettissement peut ouvrir sur une évolution des normes. En partant de la discipline, il me semble donc envisageable d'aborder la question de l'assujettissement à partir de l'objet enseigné dans un système didactique, et revenir au sujet, mais après avoir pris en compte la médiation par le processus de la transmission (avec ses instruments et ses techniques).

1. Présentation des filières

L'organigramme du Département de l'Instruction Publique à Genève¹⁴² montre un enseignement secondaire segmenté en filières, et

¹⁴¹ Je tiens compte ici de la précision proposée par Schneuwly à propos du terme « instrument », qui est utilisé pour « désigner tout ce que l'homme crée pour agir sur la nature, intérieure ou extérieure, comprenant aussi bien les signes que les outils ; ceci permet notamment de garder le terme d'acte instrumental et l'idée d'artefact qui s'applique indifféremment aux signes et aux outils ; le terme 'outil' précisément serait plus lié aux moyens du travail » (1999, p. 274). Cf. également note 21.

¹⁴² Pour un organigramme général de l'enseignement public à Genève, repéré à <https://www.ge.ch/parcourir/ecoles-formations>

ceci depuis la première année du cycle d'orientation (secondaire I) qui reçoit des élèves de 12–15 ans¹⁴³. Ces filières apparaissent comme des instruments institutionnels de différenciation sociale et de sélection. C'est cette dimension politique de l'organisation scolaire qui m'a incité à travailler plus particulièrement sur la comparaison de deux filières de l'enseignement public du secondaire II genevois : l'École de Culture Générale (ECG) et le collège¹⁴⁴ ; l'ECG parce qu'elle est une école de formation générale avec des visées préprofessionnelles et le collège parce qu'il est encore aujourd'hui l'institution où se forment les futures élites scientifiques, juridiques, économiques, politiques, culturelles, etc. Il jouit d'un prestige dû à son ancienneté (création du collège Calvin au XVI^e siècle) et à la sélection de son recrutement : le rapport sur l'éducation en Suisse de 2014¹⁴⁵ indique que la proportion des collégiens quittant la filière sans certificat de maturité atteint à Genève 50 %¹⁴⁶. Ouverte en 1972, l'ECG, quant à elle, fusionne deux formations jusqu'alors séparées et réservées aux jeunes filles : la voie de culture générale de l'École supérieure (créée en 1847) et l'École ménagère et professionnelle (en 1897) (Monnier, 2010, p. 2). Sans entrer dans un historique détaillé¹⁴⁷, il est intéressant toutefois de retenir que les évolutions qui ont conduit à l'ECG sont dues à des mutations sociétales liées à de nouvelles logiques économiques, et elles maintiennent sous d'autres formes les conditions d'une reproduction sociale inégalitaire. Deux changements dans les années 1960 vont jouer un rôle important : tout d'abord la fondation du cycle d'orientation en 1962, qui regroupera tous les élèves de 12 à 15 ans à partir de 1968, puis la mixité en 1969. Les conséquences en sont une réorganisation complète du secondaire. La nouvelle école (ECG) pour sa part proposera un tronc commun avec un système de cours à options et

¹⁴³ L'école primaire comporte huit années (de 4 à 12 ans), le secondaire I, trois (de 12 à 15 ans), le secondaire II de trois à quatre (15 ans et plus).

¹⁴⁴ Le collège genevois trouve à peu près son équivalent dans le lycée général en France, avec des différences notables cependant : durée de scolarité de quatre ans, plans d'études, filières, etc.

¹⁴⁵ Repéré à http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_f.pdf

¹⁴⁶ C'est le taux le plus élevé de Suisse, mais il faut préciser que le canton de Genève est également celui qui délivre le plus de certificats de maturité cantonale proportionnellement à la population scolarisée.

¹⁴⁷ On peut lire sur ce point les travaux de Monnier (2010, 2015, 2018).

à niveaux ouvrant sur un diplôme en trois ans et des formations paramédicales, sociales ou éducatives¹⁴⁸. Monnier cite le propos de L. Nyikos, directeur d'un gymnase bâlois qui présente la fonction de l'ECG de manière particulièrement explicite :

L'école qui va faire l'objet de nos discussions n'a pas encore de nom. En l'appelant provisoirement « Nouvelle école pour cadres moyens », nous essayons simplement d'indiquer quelle peut être sa nature et sa fonction dans le système scolaire de notre pays [...]. Cadres moyens signifie qu'elle instruira et éduquera des adolescents, que le niveau de leurs aptitudes situe dans la moyenne de la population scolaire, et qui, par la suite, occuperont probablement une position moyenne dans la hiérarchie professionnelle. (Nyikos, 1967, p. 53, in Monnier, 2015, p. 184)

L'intention et le propos sont très clairs et l'ECG trouve sa place dans la continuité de la section G (générale) ou P (pratique) du cycle accueillant des élèves dont les résultats scolaires ne sont pas suffisants pour prétendre au collège, contrairement aux sections pré-gymnasiales : latine (L), scientifique (S) et moderne (M) (Monnier, 2015, p. 158).

En ce qui concerne la période contemporaine et à titre indicatif, on peut remarquer que les statistiques du SRED (Service de recherche en éducation de l'État de Genève) montrent encore de manière indéniable un phénomène de reproduction sociale par l'organisation sélective des filières¹⁴⁹. En ce qui concerne la répartition des élèves de l'enseignement secondaire II public, selon la filière suivie et la catégorie socioprofessionnelle des parents (2000 ; 2016), les résultats sont les suivants :

- pour le collège préparant à la maturité gymnasiale, la catégorie socioprofessionnelle des parents-cadres supérieurs et dirigeants est de 33 % (2000) et 31 % (2019), alors qu'elle représente 19 % et 17 % du total de la cohorte des élèves du secondaire, pour les employés et cadres intermédiaires : 47 % (2000) et 49 % (2019),

¹⁴⁸ Dans le canton de Genève, la filière (ECG) s'adresse à des élèves de 15 à 18 ans (trois ans de scolarité), la seconde (collège) à des élèves de 15 à 19 ans (quatre ans de scolarité). En pratique, l'âge moyen d'obtention du diplôme de l'ECG se situe en 2017 à 19,2 ans et celui de la maturité du collège à 19,4 (repéré à <https://www.ge.ch/document/11110/telecharger>), p. 4. On notera donc que le parcours scolaire des élèves de l'ECG a été moins linéaire que celui des élèves du collège puisqu'il leur a fallu en moyenne une année de plus pour obtenir le diplôme de fin d'études secondaires, leur scolarité étant censée s'achever une année plus tôt.

¹⁴⁹ Repéré à <https://www.ge.ch/document/11006/telecharger>

soit 42 et 43 % de la cohorte, pour celle des ouvriers, divers et sans indication : 20 % (2000) et 20 % (2019), soit 38 et 40 % de la cohorte.

- pour l'ECG, la catégorie socioprofessionnelle des parents-cadres supérieurs et dirigeants est de 8 % (2000) et 10 % (2019), alors qu'elle représente 19 et 17 % du total de la cohorte, 43 % (2000) et 45 % (2019), soit 42 et 46 % de la cohorte pour les employés et cadres intermédiaires, 49 % (2000) et 44 % (2019), soit 38 et 40 % de la cohorte pour celle des ouvriers, divers et sans indication.

Il est encore nécessaire de préciser que le cycle d'orientation, depuis 2011¹⁵⁰, se compose de trois filières (appelées officiellement regroupement par niveau) ce qui a pour effet, comme le documente précisément un rapport du SRED¹⁵¹, que les élèves en plus grandes difficultés scolaires se trouvent groupés dans les mêmes classes, avec les problèmes afférents de démotivation, de comportement et de renforcement des obstacles d'apprentissage. Un tel constat est d'ailleurs analysé de manière plus globale par la sociologie de l'éducation :

La raison principale de [la] filiarisation de l'enseignement secondaire obligatoire relève de l'idée d'une nécessaire adaptation des structures scolaires au niveau des élèves de façon à ajuster au mieux les pratiques pédagogiques des enseignants et ainsi permettre à tous les élèves [...] de progresser. Or, la comparaison des inégalités scolaires selon le canton [...] donne à voir d'autres conséquences [...]. [Les filières] produisent une forte ségrégation scolaire (certes en fonction des acquis des élèves, mais aussi de l'origine sociale et du parcours migratoire) et accentuent les inégalités entre élèves et entre groupes d'élèves. [...] Ces résultats ne s'observent pas seulement dans le cas de la Suisse. Dans une comparaison internationale, Monseur et Crahay (2008) aboutissent à des résultats congruents : les systèmes fortement segmentés renforcent, voire produisent, des inégalités par un double processus de ségrégation sociale et ethnoraciale des élèves d'une part et par une différenciation de l'enseignement qui pénalise les plus défavorisés en leur proposant des programmes et des apprentissages moins ambitieux d'autre part. (Felouzis & Goastellec, 2015, p. 235)¹⁵²

¹⁵⁰ Les sections ou filières depuis la création du cycle ont varié de deux à cinq.

¹⁵¹ <https://www.ge.ch/document/17372/telecharger>

¹⁵² La référence renvoie à Monseur, Ch. & Crahay, M. (2008). *Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. Revue française de pédagogie*, 164, 55–65. Cf. également, à propos des élèves de lycée professionnel en France, le chapitre 2 et le profil des classes (p. 182) dans la

2. À propos de la séquence d'enseignement

-1-

Pour tenter d'identifier et de comprendre les diverses modalités de l'assujettissement littéraire telles qu'elles se manifestent dans les réalisations les plus concrètes et quotidiennes de la discipline, j'ai proposé à quatre enseignantes et deux enseignants (trois de l'ECG et trois du collège) d'expliquer avec leurs classes deux textes relevant du genre des textes de témoignage. Dans une première séance d'enseignement de 2x45', il leur était demandé, selon la méthode de leur choix, de procéder avec leurs élèves à l'explication de deux extraits, le premier tiré du livre *Le Tube 1233* de P. Lintier et le second de celui d'H. Barbusse *Le Feu*¹⁵³. Les deux passages étaient accompagnés d'un dossier que les enseignants-pouvaient utiliser à leur convenance pour compléter l'explication¹⁵⁴. Il est

thèse de Lemarchand Thieurmel (2014) qui complètent de manière très intéressante ce constat.

¹⁵³ Les deux extraits sont les suivants: *Le Tube 1233* (1917, pp. 277–281) ; *Le Feu* (1917/2007, pp. 61–65) ; ils sont reproduits à la fin de cet ouvrage.

¹⁵⁴ J'espérais qu'il permettrait, selon l'usage qui en serait fait, de mieux comprendre la place du jugement esthétique, de l'émotion et de l'usage référentiel des textes dans la discipline observée. Il contenait les extraits suivants : 1. Joseph Astier, *Printemps aux tranchées* (1916). Il s'agit ici d'un texte publié dans le dernier tiers du XX^e siècle (1982). Contrairement aux premiers témoignages édités pendant ou dans le prolongement immédiat de la guerre, il n'est pas écrit par un témoin ayant suivi le cursus scolaire du lycée. 2. Henri Barbusse, *Carnet de notes* (1915), *une lettre* (1915) et un extrait *du Feu* (1917/2007). Le choix ici cherche à attirer l'attention sur l'importance du genre dans la sémiotisation d'un événement : il s'agit en effet du même fait que Barbusse a relaté trois fois. 3. Maurice Genevoix, *Ceux de 14* (*Les Eparges* 1923/1950). Pour Cru, cette œuvre est de celles qui s'approchent le plus d'un idéaltype du témoignage. 4. Jean Norton Cru, *Témoins* (1929/2006). Il s'agit de la reproduction partielle des deux notices consacrées à Barbusse et Lintier. 5. Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles* (1991). Ce texte présente quatre caractéristiques : i) il a été écrit par un auteur qui n'a pas connu la Grande Guerre comme soldat ; ii) c'est une fiction ; iii) il fait partie du corpus des œuvres susceptibles d'être lues en classe ; iv) il a fait l'objet d'une adaptation cinématographique qui a connu un grand succès. 6. Jacques Tardi, *C'était la guerre des tranchées* (1993). Il s'agissait de proposer un support différent (la bande dessinée). 7. Robert Antelme, *L'espèce humaine* (1947/2000). L'extrait aborde la question de la communication entre les libérateurs du camp et les prisonniers. 8. Charlotte Delbo, *Auschwitz et après* (1965 /1970, 1971). Ici, la forte charge émotionnelle du texte et l'usage d'une prose poétique ont motivé le choix. Le but de ces deux derniers extraits était d'apporter un complément pris dans une autre période d'écriture de témoignages : la

important d'insister sur la totale latitude qui leur était laissée : aucune séance préparatoire n'a été proposée sur les deux textes à expliquer, ni aucune explication théorique et historique sur le genre proprement dit du témoignage. Il s'agissait dans la mesure du possible d'intervenir le moins possible pour être au plus près des pratiques ordinaires¹⁵⁵.

-2-

La première séance de cours (2x45') a pour objectif l'explication des deux extraits de Lintier et Barbusse.

La seconde séance (2x45') vise à mettre en œuvre un outil d'observation focalisé sur la réaction des élèves face à l'objet d'enseignement « œuvre de témoignage ». À cette fin, un questionnaire est distribué à chaque élève. Il a été conçu en s'inspirant des réflexions de Giasson (2005) sur le journal dialogué et l'écriture hexagonale. Son but est de recueillir les réactions à la lecture d'un texte par le biais d'une démarche progressive vers des formes de pensées de plus en plus élaborées. L'accent est porté sur la réaction de l'élève, sur sa confrontation dans un dialogue personnalisé avec celle de deux autres élèves, sans passer par la présentation collective devant toute la classe¹⁵⁶. Il s'agit d'éviter dans la mesure du possible l'effet de régulation produit par le groupe classe ou le regard de l'enseignant-e ; dans une brève présentation orale, il est clairement signalé aux élèves que les questionnaires accompagnant le dossier distribué (le même que celui de l'enseignant-e) ne feront pas l'objet d'une évaluation, et contribuent à un travail de recherche.

Le questionnaire et la procédure sont identiques pour l'ECG et le collège¹⁵⁷.

Les élèves avant le cours ont pris connaissance du dossier contenant le corpus de travail. Une fois en cours, ils sont répartis par groupes.

Deuxième Guerre mondiale et la déportation. Le dossier est consultable dans les annexes de la thèse (Védrines, 2017).

¹⁵⁵ Six cours de 90' ont été filmés par une caméra située au fond de la classe ; les enseignant-es portaient un enregistreur micro-cravate. Ces enregistrements vidéo et audio ont été entièrement transcrits, ce qui représente 126 pages.

¹⁵⁶ Pour une autre approche, avec des objectifs sensiblement identiques, mais qui passe par un autre dispositif, celui du comité de lecture, voir Sauvaire (2013).

¹⁵⁷ Le questionnaire distribué aux élèves est reproduit dans les annexes de la thèse.

- Chaque groupe est composé de trois élèves (1, 2 et 3), qui remplissent individuellement pendant 20' le questionnaire.
- Pendant les 15' suivantes, chaque élève réagit aux réponses rédigées par l'élève précédent-e. L'élève 2 réagit donc aux propos de 1, 3 à ceux de 2, et 1 à ceux de 3.
- Enfin chacun réagit aux réponses et commentaires des deux élèves précédent-es (15') : 3 à ceux de 2 et 1, 1 à ceux de 3 et 2, 2 à ceux de 1 et 3.

J'ai récolté 136 questionnaires (neuf classes) :

- ECG : 39
- Collège : 95

Pour le collège, deux enseignant-es qui enseignaient respectivement dans deux et trois classes de 3^e ont proposé de faire participer l'ensemble de leurs élèves. J'ai accepté, car cela augmentait le volume de réponses ; cependant, dans les analyses, quand cela s'avère nécessaire, je traduis les résultats en pourcentages pour tenir compte de la disproportion quantitative entre les filières.

Les formes littéraires d'assujettissement ont donc été observées à partir de deux procédures : i) la première (transcriptions de leçons [T]) s'intéresse plutôt au type d'interactions dans la communauté interprétative composée de l'enseignant-e et des élèves ; ii) la seconde (les questionnaires [Q]) essaie plutôt d'appréhender la communauté interprétative dans la relation et la négociation entre pairs¹⁵⁸.

Voici quelques précisions sur la manière de citer les références aux données récoltées. a référence au corpus quand il s'agit des transcriptions est la suivante : [T_ECG I 15–30] signifie [transcription de la Classe ECG I + n° des lignes de la transcription] ; quand il s'agit des questionnaires : [Q_ECG I_q3_p. 39] signifie [questionnaire de la Classe ECG I + n° du questionnaire (de 1 à 136) + n° de la page du questionnaire de 1 à 1949]¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Toutefois, l'exploitation et l'analyse des données ont été pour des raisons de longueur fortement réduites par rapport à la thèse. Je n'en ai retenu pour l'essentiel que ce qui avait trait aux questions de la référence et de la discipline en lien avec les formes d'assujettissement.

¹⁵⁹ Le corpus total les transcriptions de leçons représente 126 pages, et les questionnaires, 1949 pages. Ce nombre s'explique, car chaque questionnaire est photocopié

3. Deux auteurs en contraste : Lintier et Barbusse

L'un des effets les plus intéressants et les plus fructueux de la recherche Grafelitt (Ronveaux & Schneuwly, 2018) est dû à la proposition initiale faite aux enseignants d'expliquer avec leurs élèves deux textes très différents du point de vue de la tradition littéraire scolaire : *Le Loup et l'agneau*, appartenant sans conteste à la tradition scolaire francophone offrant de multiples exégèses, et un texte inconnu *La Négresse et le chef des avalanches* de Jean-Marc Lovay (1996)¹⁶⁰. Souhaitant m'inspirer du même protocole pour ce travail, j'ai cherché deux extraits de textes répondant aux critères d'une didactisation significative pour l'un et totalement absente pour l'autre. Si, à l'évidence, *Le Feu* n'a pas suscité un intérêt scolaire aussi important que les fables de La Fontaine, cette œuvre, présentée par son auteur comme un témoignage, est étudiée néanmoins de manière récurrente quand il s'agit d'aborder le thème de la guerre en classe. L'œuvre de Lintier de ce point de vue se présente à l'inverse comme vierge de tout apprêt didactique. Il semble donc légitime de s'interroger sur les motifs qui font que *Le Feu* apparaisse comme un texte plus approprié que *Le Tube 1233* pour prendre place dans une séquence d'enseignement. Certes la grande popularité du livre depuis sa publication a joué un rôle indéniable, mais il y a bien des succès de librairie qui n'ont pas franchi le seuil des classes. Mon hypothèse consiste à penser qu'il se prête particulièrement, ou mieux que d'autres, à la discipline littéraire dans sa configuration contemporaine et par voie de conséquence à certaines formes d'assujettissement du lecteur. Comparer la manière dont les deux textes sont expliqués et la réaction des élèves à leur réception m'est donc apparu un bon moyen pour analyser la réputation littéraire scolaire.

intégralement avec sa présentation, les questions et les réponses manuscrites des élèves. Dans le but de simplifier la lecture des transcriptions et le passage de l'oral à l'écrit, j'ai fait un certain nombre de choix : l'ajout de quelques signes de ponctuation (essentiellement interrogation et exclamations) et quelques facilitations d'ordre syntaxique.

¹⁶⁰ Il s'agissait, d'un point de vue méthodologique, de théoriser puis de soumettre aux enseignant-es dans une phase expérimentale un « réactif textuel » (Ronveaux & Schneuwly, 2018, p. 92, p. 131). Pour une présentation détaillée de la procédure, voir Gabathuler & Ronveaux (2016). L'idée qui sous-tend la métaphore chimique du *réactif* est que l'introduction d'une « substance » dans un milieu produit une réaction d'autant plus forte qu'elle en modifie effectivement la « matière ».

Comme j'ai déjà eu l'occasion de l'écrire, il me paraît en effet significatif qu'en étudiant les pratiques scolaires, on constate une transposition pour le moins insignifiante, marginale, périphérique du corpus des textes de témoins et des savoirs qui l'accompagnent¹⁶¹. Certes, la guerre, les génocides, les massacres politiques relèvent du réel extrascolaire, mais ce qui, en revanche, dépend de l'institution est le choix opéré dans le corpus exhaustif de toutes les manières d'évoquer ces expériences de violence extrême. Les choix scolaires contribuent à une construction sociale du réel, or, aspect particulièrement frappant, le genre des textes de témoignage n'a pas bénéficié sur la longue durée des évolutions majeures qui ont marqué l'enseignement du français depuis la fin du XIX^e siècle. Suite à l'exigence d'une qualification plus accrue de la population appelée à entrer dans le monde du travail, le dernier tiers du XX^e siècle voit l'augmentation du nombre d'élèves et de la durée de la scolarité. Cette évolution corrélativement entraîne l'élargissement des corpus de textes étudiés, dans la mesure où la formation prodiguée à un public très homogène, celui des lycées français et du collège genevois à la charnière des deux siècles, doit s'adapter à l'hétérogénéité d'un public nouveau, plus large et divers. Les pratiques se diversifient et s'affranchissent pour une part de la littérature dite canonique en s'ouvrant à la paralittérature, la bande dessinée, la littérature de jeunesse, ou même encore des textes présentés comme non littéraires : articles de presse, publicité, etc. Les textes factuels de témoignage sont pourtant une exception notable. De même, aurait dû leur être favorable le passage dans les années 1970 d'un modèle classique de l'enseignement du français à un modèle communicatif (Dolz et al., 2009, p. 47). Le dispositif, dit classique, engage une distinction entre un travail sur la langue qui relève d'une formation de base et un travail sur la littérature propre au secondaire dans une visée d'étude de modèles stylistiques, alors que la nouvelle orientation est fortement axée

¹⁶¹ Ce constat est longuement justifié dans Védrières (2017). Sans prétendre à une enquête systématique qui viserait une certaine exhaustivité, j'observe toutefois, en me fondant sur quelques indicateurs, une tendance générale et significative : la représentativité écrasante de la fiction. Cette observation se fonde sur des enquêtes (Manesse & Grellet, 1994 ; Veck, 1994 ; Baudelot & Cartier, 1998 ; Braud et al., 2007 ; Denizot, 2008 ; Soussi et al., 2008 ; Thévenaz-Christen et al., 2014) ; sur la liste des lectures travaillées à l'ECG de 1998 à 2001, une recension de 53 manuels du secondaire publiés en France de 1917 à 2011 et de quelques manuels publiés en Suisse de 1930 à 1945 ; sur quelques sondages effectués dans le cadre de la formation à l'IUFE (Institut universitaire de formation des enseignants) à Genève. Pour les lycées professionnels, cf. les indications de Lemarchand Thieurmél (2014).

sur la communication. La « libération de la parole » s'appuie sur une diversification des textes en référence particulièrement à des genres pratiqués dans des situations quotidiennes ; l'attention est alors portée sur la norme, mais en fonction de contextes sociaux précis.

Il est donc possible de repérer dans l'histoire de la discipline, mais aussi de manière plus particulière, en ce qui concerne la lecture des textes littéraires, l'émergence de démarches rénovées à côté d'une approche classique plus ancienne. On pourrait s'attendre à ce que dans l'ensemble de ce vaste processus sous une forme ou une autre se manifeste, à un moment ou un autre, par un intérêt didactique pour le traitement si particulier de l'histoire par les témoins, mais au terme de nombreuses recherches je n'en ai trouvé que très peu de traces. Ainsi, en prenant acte du fait que les genres fictionnels sont les plus enseignés, il est possible de souligner une conséquence sur laquelle j'aurai l'occasion d'amplement revenir : les élèves sont confrontés à une appropriation sélective des pratiques sociales et donc à un assujettissement littéraire également sélectif par les corpus choisis, sans parler des outils d'explication de texte essentiellement élaborés et enrichis pour la fiction. L'importance de la fiction est remarquable à plus d'un titre et, si on la considère à partir d'une théorie de l'assujettissement, elle a des conséquences majeures pour la formation des sujets.

Logiquement, l'introduction dans un cours de français de textes en contradiction avec les usages didactiques les plus familiers doit permettre, par contraste, de soustraire ses modes d'assujettissement à l'évidence, et de permettre ainsi de les décrire et les analyser. C'est l'idée même du *réactif*, théorisée par la recherche Grafelitt (Ronveaux & Schneuwly, 2018). Le chapitre à venir essaiera, à partir des données recueillies, de confirmer l'hypothèse que l'occultation dans la littérature enseignée de toute la dimension mémorielle portée par les témoins des catastrophes historiques est révélatrice des modes d'assujettissement par la réputation littéraire scolaire et des valeurs qui leur sont associées.

3.1 Paul Lintier

Sur le plan de la qualité documentaire, Cru considère le témoignage de Lintier comme excellent et celui de Barbusse comme médiocre. J'ai déjà indiqué (chapitre 2.3) les raisons de l'efficacité de sa méthode, et c'est pourquoi à présent, elle me sert de garantie pour distinguer deux prétentions au témoignage, l'une d'une grande fidélité aux exigences du genre

(Lintier), l'autre marquée par une tension très forte entre la recherche de réputation littéraire et la fidélité de l'attestation (Barbusse).

La notice que Cru consacre à Paul Lintier commence par ses mots :

[Il] est l'un des trois ou quatre meilleurs auteurs de livres de guerre et parmi ceux-là il est peut-être le premier par ses dons naturels d'écrivain. C'est un grand artiste et s'il eût survécu, il aurait été un des plus brillants dans la génération littéraire de l'après-guerre. (1929/2006, p. 180)

L'ouvrage de Lintier *Ma pièce* paraît chez Plon en 1916 (deux mois après le décès de l'auteur), et *Le Tube 1233* en 1917 (9 mois après). Près d'un siècle s'est écoulé avant que les deux œuvres soient republiées. Elles n'ont connu qu'une diffusion confidentielle¹⁶².

L'observation formulée par Lintier sur le caractère fastidieux de la guerre a dicté pour une grande part le choix de cet extrait. Elle s'inscrit en effet contre l'idée répandue que les moments d'action au front étaient les plus fréquents, les plus marquants, les plus dignes d'être relatés et contre l'idée qu'un témoignage de guerre n'est intéressant que s'il narre une action. La valorisation de la monotonie comme critère d'authenticité est essentielle, car elle met en contradiction la qualité documentaire et l'un des ressorts les plus triviaux des histoires cherchant à susciter curiosité et intérêt. Il me semblait intéressant de confronter les élèves à cet aspect plutôt déroutant dans un espace de lectures scolaires largement occupé par les œuvres de fiction et qui, effectivement, suscitera, comme on le verra, de multiples réactions dans les classes observées.

Cru est très reconnaissant à Lintier d'avoir su exprimer l'angoisse de la mort, plutôt que l'emphase des misères physiques. Il analyse ce qu'il considère comme « quelque chose d'essentiel sur le soldat » : « l'appréhension du lendemain, la hantise de la mort » et « l'aspiration à la vie », et il ajoute :

Tous les poilus écrivains ont plus ou moins bien exprimé ce sentiment du soldat, mais Lintier l'a interprété de la façon la plus suggestive, il en a donné la sensation la plus rapprochée de la réalité [...]. Et quand on sait que l'échéance qu'il redoutait a enfin surpris Lintier le 15 mars 1916, dans

¹⁶² Le catalogue de la BNF indique en réalité trois rééditions (dont deux très confidentielles, *Ma Pièce* en 1998, *Le Tube 1233* en 2004). Elles ont été réunies en 2013 sous le titre *Avec une batterie de 75 : 1914-1916* (Éditions Bernard Giovanangeli). On compte pour Barbusse dans le même laps de temps 34 éditions différentes.

le secteur le plus paisible, on trouve un accent encore plus poignant à ses tragiques appréhensions. (1929/2006, p. 181)

Cru oppose la banalité d'une « conception cornélienne » du courage à la sincérité de Lintier qui en fait le fidèle porte-parole des poilus. Et ce n'est pas une approbation de pure forme :

La misère psychologique [...] est si méconnue qu'on n'a pas protesté contre les écrivains comme Barbusse et Dorgelès, les soi-disant interprètes des poilus, qui ont étalé, ressassé les misères physiques sans donner la moindre impression qu'il y en eût d'autres, les angoisses morales, cent fois plus redoutées du combattant que les souffrances du corps. Quelles tortures de froid aux pieds, d'ankylose de tranchée, de faim et de soif n'aurais-je pas acceptées en échange des tortures morales causées par le bombardement ou l'attente avant l'attaque ! Aucun argument contre la guerre n'égale la force de cet argument : l'angoisse infernale qui poursuit tous les combattants, pauvres hommes qu'on persiste à nous peindre insensibles à l'idée du risque. Si nous pouvions seulement convaincre ceux qui n'ont pas goûté au risque de ce que nous avons tous éprouvé sous le feu, en 1918 tout comme en 1914 ! C'en serait fait alors de cette absurde discussion pour savoir si l'homme est naturellement belliqueux ou pacifique. Il ne s'agit pas de discussions académiques. Il y a les faits, il y a la réalité, il y a notre expérience qui témoignent que l'homme a horreur du risque. (1929/2006, p. 184)

L'on trouve d'ailleurs au sujet du courage un exemple remarquable et caractéristique du genre dans un long développement où Lintier associe relation des faits et réflexion philosophique (1916, pp. 145–149).

L'extrait (l. 55–60) proposé aux élèves s'interrompt avec la mort de Lintier (cette fin brutale est représentée typographiquement par une ligne de pointillés), et il prend une tonalité particulière lorsqu'on la place en perspective avec ce qu'écrit Lintier dans un chapitre intitulé *Le dernier acte*. Lintier relate d'abord la mort d'un camarade puis son ensevelissement auprès de deux autres soldats. Il décrit ainsi la scène :

Sur leurs cadavres de vingt ans, la terre se bombe fraîchement remuée [...]. Chacun pense au destin qui, demain, le ramènera peut-être ainsi à la terre maternelle, ou qui, le sauvant mille fois encore de la mort, lui ouvrira l'avenir, le bonheur, la vie. (1917, p. 68)

Lintier achève sa méditation avec une évocation poétique des croix blanches dans le paysage lorrain :

Alors, il faudra que ceux qui viendront ici et qui verront le grand geste uniforme que traceront sur la terre les croix, lorsque le soleil roulant dans le ciel

fera bouger leurs ombres, s'arrêtent et comprennent la grandeur du sacrifice ! C'est cela que veulent nos morts ! C'est cela que nous voulons, nous qui demain serons peut-être des morts !. (1917, p. 70)

Cru évoque d'ailleurs l'un des passages du livre comme

Le plus beau dont puisse se vanter toute notre littérature de 1900 à 1925, car il réussit cette combinaison très rare : la beauté du style dans la simplicité, le pathétique dans la sincérité qui s'unissent pour démontrer une grande vérité méconnue. (1929/2006, p. 403)

3.2 Henri Barbusse

-1-

Le choix de Barbusse se justifie par le statut très particulier de son témoignage, qui sans être caricatural s'éloigne à bien des égards de l'idéal-type du genre. Dès 1917, Cru constate que la vogue de Barbusse tient à un malentendu et ne relève pas, en tout cas, de la qualité documentaire du livre. *Le Feu*, prix Goncourt en décembre 1916, atteint les 250 000 exemplaires vendus en 1919 (Gilles, 2013, p. 64), 350 000 en 1934 (Pernot, in Barbusse, 1917/ 2014, p. 8). C'est précisément contre cette diffusion massive d'une seule parole, d'une seule popularisation d'une vision de la guerre, que Cru va déployer son ardeur critique avec une constance sans faille.

De nombreuses occurrences (173 pour Barbusse et 61 pour *Le Feu*) attestent que Barbusse, au fil des pages, devient une référence négative, un contre modèle. On le trouve par exemple en opposition quasi systématique avec les bons témoins : « Il n'est pas indifférent de savoir si le maximum de vérité s'obtient par la méthode Genevoix, la méthode Barbusse ou la méthode Jean des Vignes Rouges » (1929/2006, p. 145)¹⁶³. Il est fréquemment cité dans les énumérations de mauvais témoins : « destémoinspeusûrstels que René Benjamin, Barbusse, Dorgelès, Florian-Parmentier » (1929/2006, pp. 521–522).

La notice que Cru lui consacre occupe dix pages (pp. 555–565), dans lesquelles il énumère 74 erreurs en cinq pages !¹⁶⁴

¹⁶³ Dont les témoignages sont considérés respectivement comme excellent, médiocre, très faible.

¹⁶⁴ Voici un extrait du résumé du *Feu* proposé par Cru : « L'action se passe en Artois, au sud de Souchez et dans les cantonnements de Camblain-l'Abbé, Villers-au-Bois,

1° Elles sont une interprétation tendancieuse, malveillante, déformante des faits. 2° Elles participent des idées légendaires si chères aux chauvins de l'arrière : massacre des Boches qu'on tire comme des lapins, qu'on égorge comme des moutons ; rôle prépondérant de la baïonnette et du couteau ; attaques allemandes faites au coude à coude, à plusieurs rangs serrés ; corps à corps où des grappes d'hommes forment une mêlée ; tendance du soldat à lâcher son arme pour étrangler l'ennemi de ses mains ; possibilité pour un soldat d'abattre un grand nombre d'ennemis, de rassembler ses victimes et d'en faire un tableau... toutes ces sottises et bien d'autres, Barbusse les répète après les matamores du passé ou de l'arrière. (1929/2006, p. 564)

À cela s'ajoute la propension à créer des monstruosité. Cru relève tout particulièrement la description complaisante des cadavres nourrie par une « imagination chimérique, visionnaire, malade, éprise de monstres » (1929/2006, p. 565).

La brève biographie au début de la notice révèle un autre aspect important de la méthode, quand Cru indique le nom des témoins qui ont pu fréquenter les secteurs de combat mentionnés par Barbusse et où il est censé s'être trouvé. La confrontation des sources lui permet de montrer les incohérences, les contrevérités, les approximations ; il oppose non pas un témoin à un autre témoin, ce qui prêterait encore à caution, mais un faisceau de témoignages qui dément des affirmations inexactes (Cru, 1967, p. 34). Ce travail inspiré de la méthode historique dans la lignée de Seignobos et Langlois conforte deux arguments forts de Cru : il

Mingoval, dont les noms sont légèrement modifiés. La division de Barbusse passa en effet six mois en Artois, à peu près dans le secteur décrit par le roman, mais elle le quitta le 23 novembre 1915, tandis que l'action du roman commence en décembre 1915 ('depuis 500 jours...' p. 7) et dure pendant un hiver à peu près éternel. L'auteur ne peut pas avoir connu d'hiver dans ce secteur. En dehors de l'indication de la page 7, Barbusse ne donne aucune date, il se contente d'indiquer les saisons. Si nous essayons de retrouver une suite dans cette vague chronologie, voici ce que nous obtenons : chap. II décembre 1915 ; V printemps [1916] ; VI septembre [1916] ; IX à XI hiver [1916–1917] ; XII printemps [1917] ; XVIII à la fin, hiver [1917– 1918]. C'est absurde puisque la fin du livre porte la date de la fin de la rédaction : décembre 1915, la même que celle du début du livre. La vérité sur cette chronologie c'est qu'elle dure un jour aussi bien que dix ans ; c'est la durée d'un rêve, d'une vision, c'est une uchronie où l'hiver se répète longuement par trois fois entre de brèves visions de printemps. C'est l'histoire d'une escouade avec son caporal, petit groupe perdu dans le désert des tranchées et dont l'isolement produit un effet étrange. L'un des hommes est le narrateur, il fait usage du je tout le long du récit, il note ses souvenirs qu'il compte publier ; il y mettra les gros mots parce que c'est la vérité, c'est 'courageux, ça, parce que ça s'fait pas, et ce sera très chic' » (pp. 182–183).

ne peut pas prouver avec certitude que Barbusse n'a pas connu le front, mais il exprime de sérieux soupçons sur la durée de cette expérience ; par ailleurs, il montre que cette expérience si elle était avérée – ce qui n'est pas le cas – ne coïncide pas avec la datation relatée dans *Le Feu*. La présentation au témoignage est donc fortement sujette à caution.

-2-

En ce qui concerne l'extrait lui-même, il est possible de repérer des traits stylistiques caractéristiques de l'œuvre dans son ensemble. Il s'agit en particulier de la tendance à la phrase-liste et à l'accumulation notationnelle sans verbe conjugué, que Philippe considère comme une marque de l'esthétique littéraire fin de siècle. On la trouve par exemple chez Maupassant. L'effet produit est un « style énumératif qui dilue la structure syntaxique » (in Philippe & Piat, 2009, p. 356) et contribue à une impression généralisée de flou à visée artistique¹⁶⁵. Philippe mentionne également « la phrase en éventail » (l'expression est de Cressot), c'est-à-dire la tendance à accumuler en début de phrase, des éléments qui n'y sont pas attendus. Il parle à propos de Zola « d'une manie de saturer l'attaque de la phrase » en évitant de commencer par un sujet grammatical et dans le cas où elle débute par un sujet d'en éloigner le verbe, ce qui « défamiliarise » la syntaxe : ce seront « là deux critères définitoires de la

¹⁶⁵ Pour d'autres exemples significatifs, on peut se reporter au chapitre *La vision* qui ouvre le livre. S'il n'est pas représentatif de toute l'œuvre, car, par son côté visionnaire, il tend vers une dimension symbolique et allégorique, il n'en rassemble pas moins en quelques pages les traits de littérarité les plus caractéristiques du style de Barbusse. Voici un extrait : « Les étendues calmes du vallon orné de villages roses comme des roses et de pâturages veloutés, les taches magnifiques des montagnes, la dentelle noire des sapins et la dentelle blanche des neiges éternelles, se peuplent d'un remuement humain.

Des multitudes fourmillent par masses distinctes. Sur des champs, des assauts, vague par vague, se propagent, puis s'immobilisent ; des maisons sont éventrées comme des hommes, et des villes comme des maisons, des villages apparaissent en blancheurs émiettées, comme s'ils étaient tombés du ciel sur la terre, des chargements de morts et des blessés épouvantables changent la forme des plaines.

On voit chaque nation dont le bord est rongé de massacres, qui s'arrache sans cesse du cœur de nouveaux soldats pleins de force et pleins de sang ; on suit des yeux ces affluents vivants d'un fleuve de mort.

Au Nord, au Sud, à l'Ouest, ce sont des batailles, de tous côtés, dans la distance. On peut se tourner dans un sens ou l'autre de l'étendue : il n'y en a pas un seul au bout duquel la guerre ne soit pas » (1917/2014, pp. 50–51).

phrase de ‘belle langue’ au XX^e siècle » (2009, p. 376). Un autre exemple de tic littéraire : la postposition de l’antécédent du pronom « elle est finie, cette relève » et l’usage du démonstratif à la place du déterminant défini.

Ces procédés de style révèlent bien le lien entre les formes grammaticales usitées et les processus mentaux. Dans l’invention d’une langue capable de rendre compte des contenus de la pensée, Philippe distingue un moment entre 1850 et 1920 qu’il qualifie d’impressionniste. Par l’utilisation d’une grammaire phénoméniste (2009), il s’agit de privilégier le percept pour lui-même sans le relier à une source ou un agent ; cela donne par exemple : « il se fit un bruit de pas sur le trottoir » (Flaubert) plutôt que des pas résonnèrent sur le trottoir (p. 97). Un tel travail d’écriture en proposant donc une référence qui manque volontairement de netteté prétend être au plus près de l’origine du processus mental et caractérise des auteurs aussi variés que les Goncourt, Huysmans, Daudet, Vallès, Zola. Philippe précise encore que ce qui frappe dans cette esthétique, c’est l’affaiblissement de la valeur processuelle du verbe au profit de sa valeur phénoménale, et surtout l’affaiblissement de la précision référentielle des supports nominaux au profit de leurs traits caractérisants (2009, p. 97). La « déverbalisation », contribue donc à un « phénoménisme » propre à la prose fin de siècle qui privilégie les « sensations en tant qu’elles s’imposent à la conscience » (Philippe, 2009, p. 367). Évidemment, ce flottement voulu de la référentialité joue de manière décisive dans la qualité documentaire des témoignages.

Ainsi, dans le dernier tiers du XIX^e siècle, des faisceaux cohérents de formes ont peu à peu émergé et « se sont stabilisés en ‘patrons langagiers’, c’est-à-dire qu’ils sont devenus l’‘attendu’ de la langue littéraire et ont fini par se figer en une sorte de *koinè* » (Smadja, in Philippe & Piat, 2009, p. 333). Ce figement en « imaginaire de la littérature » se conforte par une prise de distance nette et une autonomie vis-à-vis d’une langue qui dès lors est perçue comme commune, utilitaire, primaire. Il a déjà été mentionné à quel point cette conception du style contribuait fortement à l’une des caractéristiques essentielles de l’idéologie de l’autonomie du littéraire. Elle relève d’une esthétique qui trace une frontière entre l’usage transitif du langage et l’usage intransitif propre aux œuvres littéraires seules à même d’être considérées comme créations, puisqu’elles expriment une vision du monde singulière. On comprend mieux comment, dans cette conception de la réputation littéraire, le témoignage ne peut se trouver qu’en porte à faux. Et il y a effectivement, dans *Le Feu*, une tension entre les signes de littérarité et la prétention à témoigner. La lecture

du livre montre à quel point Barbusse a été sensible à l'usage de cette *koinè*. Dans son esprit, il s'agissait sans aucun doute de servir la cause du pacifisme et un progressisme politique d'extrême gauche dont il a donné des preuves par la suite. Le problème majeur ici est que l'attendu littéraire n'est pas séparable de l'idéologie, qui loin d'être simplement un ornement est constitutive de l'attendu lui-même. En effet, comme l'observe Maingueneau (2004, p. 156) les langues sont dotées de marqueurs spécifiques qui signifient une appréhension esthétique du monde ; il cite le passé simple, les groupes nominaux à article indéfini associé à un substantif non-comptable (une eau limpide), les adjectifs (incarnat, vermeil), etc. Une telle remarque contredit l'idéologie présentant le créateur comme celui qui a su se dégager des conventions, alors qu'en réalité certains traits qualifiés d'originaux sont au mieux un signe de conformité avec les attentes du champ littéraire. La relation qui unit le roman naturaliste à des procédés caractéristiques de l'écriture « artiste » recèle pourtant un paradoxe entre la volonté de montrer sa littéarité et par ailleurs sa prétention à être au plus près du réel. Maingueneau propose cette explication éclairante pour comprendre la posture de Barbusse :

Il est vraisemblable que les romanciers naturalistes, constamment sous la menace de ne pas être considérés comme de véritables écrivains, sont portés à exhiber les signes les plus univoques de l'appartenance à la littérature ; et ceci d'autant plus qu'ils écrivent des romans, genre jugé moins prestigieux que la poésie. (2010, p. 103)

Il s'agit là sans doute de l'explication d'une des caractéristiques du style de Barbusse : son usage immodéré de l'image rendue par les figures de la comparaison et de la métaphore, tout comme chez Zola d'ailleurs. La raison s'en trouve dans une forme de littérisation de la prose influencée par le modèle poétique sacralisé¹⁶⁶, mais aussi par une évolution qui a vu l'affaiblissement de la culture rhétorique. Or, avec *Le Feu*, ce double phénomène contribue à déréaliser le référent, et à trop vouloir lui donner la puissance d'un « idéal évocatoire », à trop privilégier l'affect sur le fait, le risque est grand de tomber dans une sorte de délire. Cru d'ailleurs ne manquera pas de le souligner. D'une manière générale, il ne soutient pas que Barbusse ou Dorgelès ou encore Remarque écrivent mal, du moins

¹⁶⁶ Rappelons que Barbusse a connu une certaine notoriété en publiant un recueil de poèmes *Pleureuses* en 1895 (réédité en 1920), qu'il est introduit dans le milieu littéraire par Catulle Mendès, son beau-père, l'un des initiateurs du Parnasse.

selon un jugement de gout, ce qui reviendrait à discréditer sa critique en soulignant sa subjectivité – si Cru n'aime pas leurs métaphores, c'est qu'il est choqué, ou qu'il manque de sensibilité ou de culture littéraires –, car son jugement est systématiquement corrélé au critérium du bon témoignage. Une image pour lui n'est pas mauvaise en soi, mais elle l'est ou pas en fonction de ce qu'elle prétend illustrer, de la perspective qu'elle offre sur ce qu'elle entend montrer. Un des vecteurs principaux, mais pas le seul, de l'imagination sur le plan rhétorique se fonde sur l'usage des deux figures que sont la comparaison et la métaphore ; on perçoit ainsi à quel point dans la constitution de l'image, selon Cru, c'est souvent le choix de l'effet et donc la force émotionnelle du comparant qui contamine la perception du comparé et le transforme éventuellement en mensonge. On comprend bien que, chez Barbusse, l'effet stupéfiant de l'image cherche à transposer la sidération des combats, mais le lien entre les deux composantes de l'analogie est si distendu, si erratique, qu'elle en perd alors toute prétention à une forme quelconque de connaissance. Il s'agit bien souvent d'une mise en scène à valeur symbolique.

Et comme Cru construit son analyse critique à partir de la comparaison et la confrontation, le contrexemple de cette attitude, il le trouve entre autres chez Lintier, Pézard, Delvert ou Genevoix qu'il cite à de nombreuses reprises :

Il faut avouer que tout ça — les cinq jours passés sur le piton, le premier pour l'attaque, les quatre autres pour subir les contre-attaques et le bombardement — que l'auteur raconte en 96 pages (V : p. 87–182), produit à la lecture un effet d'horreur indicible. Je désespère d'en donner une idée, c'est trop long, et chaque page est un chef-d'œuvre de reconstitution de ce que tant de soldats écrivains ont déclaré impossible à raconter. Cet impossible-là, Genevoix l'a réalisé, plus complètement, plus objectivement que personne. Il l'a fait avec une retenue, une simplicité, une clarté qui confondent quand on en conçoit la difficulté. L'auteur s'est bien persuadé que l'horreur d'une telle scène est bien assez puissante telle qu'elle est ; que toute exagération, toute note forcée, tout style apocalyptique ne peuvent qu'affaiblir l'effet de la réalité¹⁶⁷. (1929/2006, p. 153)

¹⁶⁷ Il est frappant de relever un propos semblable chez Perec quand il commente le témoignage d'Antelme : « Il choisit de refuser tout appel au spectaculaire, d'empêcher toute émotion immédiate, à laquelle il serait trop simple, pour le lecteur, de s'arrêter ». Il évoque son « refus du gigantesque et de l'apocalyptique » (1992, p. 94), « il n'est ni pendaisons, ni crématoires. Il n'est pas d'images toutes faites, et rassurantes dans leur violence même. Il n'y a pas dans *L'Espèce humaine* une seule 'vision d'épouvante' » (1992, p. 96).

Or, dans *Le Feu*, la fin du chapitre 1 intitulé *La vision* est explicitement apocalyptique :

Voilà que dans les lueurs sinistres de l'orage, au-dessous des nuages noirs échevelés, étirés et déployés sur la terre comme de mauvais anges, il leur semble voir s'étendre une grande plaine livide. Dans leur vision, des formes sortent de la plaine, qui est faite de boue et d'eau, et se cramponnent à la surface du sol, aveuglées et écrasées de fange, comme des naufragés monstrueux. Et il leur semble que ce sont des soldats. La plaine, qui ruisselle, striée de longs canaux parallèles, creusée de trous d'eau, est immense, et ces naufragés qui cherchent à se déterrer d'elle sont une multitude.... (1917/2014, p. 52)

Cru évoque encore les « inventions macabres » de Barbusse. Il est question par exemple au chapitre 2 d'un combattant qui dépouille un soldat allemand de ses bottes :

Mon vieux, le frère Miroton, il était là, le derrière dans un trou, plié ; i'zyeu-tait l'ciel, les jambes en l'air. I' m'présentait ses pompes d'un air de dire qu'elles valaient l'coup. « Ça colloche », que j'm'ai dit. Mais tu parles d'un business pour lui reprendre ses ribouis : j'ai travaillé dessus, à tirer, à tourner, à secouer, pendant une demi-heure, j'attige pas : avec ses pattes toutes raides, il ne m'aidait pas, le client. Puis, finalement, à force d'être tirées, les jambes du macchab se sont décollées aux genoux, son froc s'est déchiré, et le tout est venu, v'lan ! J'm'ai vu, tout d'un coup, avec une botte pleine dans chaque grappin. (1917/2014, p. 65)

Cette prédilection pour la mise en scène choquante dans la lignée de Zola tourne fréquemment au morbide, à une surreprésentation du macabre et à une profusion de détails scabreux. Les horreurs de la guerre deviennent un réservoir inépuisable d'images. L'usage fréquent de l'hypotypose renforce le réalisme de la description et vise la sidération du lecteur¹⁶⁸.

¹⁶⁸ On peut également en trouver des exemples chez Zola dans *La Débâcle*, roman qui évoque les combats d'une autre guerre, celle de 1870 : « Les inquiétantes blessures étaient celles qui avaient troué le ventre, la poitrine ou la tête. Des flancs saignaient par des déchirures affreuses, des nœuds d'entrailles s'étaient faits sous la peau soulevée, des reins entamés, hachés, tordaient les attitudes en des contorsions frénétiques. De part en part, des poumons étaient traversés, les uns d'un trou si mince, qu'il ne saignait pas, les autres d'une fente béante d'où la vie coulait en un flot rouge ; et les hémorragies internes, celles qu'on ne voyait point, foudroyaient les hommes, tout d'un coup délirants et noirs. Enfin, les têtes avaient souffert plus encore : mâchoires fracassées, bouillie sanglante des dents et de la langue ; orbites

Dans le même registre, un autre épisode du *Feu* est à citer, car il est vraiment révélateur de l'esthétique du livre : une jeune femme Eudoxie s'éprend du soldat Farfadet, amour partagé au grand désespoir d'un autre poilu éconduit, Lamuse, qui découvrira dans une scène ultérieure le cadavre décomposé de la femme qu'il courtisait.

Mais j'ai r'connu les cheveux qu'y en a pas d'autres comme ça sur la terre, puis le reste de figure, toute crevée et moisie, le cou en pâte, le tout mort depuis un mois, p'r'être. C'était Eudoxie, j'te dis.

Eudoxie a été ensevelie par une explosion et Lamuse tente de dégager le corps :

Tu saisis la position. J'étais obligé de la soutenir d'un bras comme je pouvais, et de travailler de l'autre. Elle essayait d'me tomber d'ssus de tout son poids. Mon vieux, elle voulait m'embrasser, je n'voulais pas, c'était affreux. Elle avait l'air de m'dire : « Tu voulais m'embrasser, eh bien, viens, viens donc ! » [...] Il a fallu la prendre dans mes bras, et tous les deux, tourner doucement pour la faire tomber de l'autre côté. C'était si étroit, si pressé, qu'en tournant, à un moment, j'ai serrée contre ma poitrine sans le vouloir, de toute ma force, mon vieux, comme je l'aurais serrée autrefois, si elle avait voulu... (1917/2014, p. 273)

Ce passage associe l'anecdote romanesque (un amour déçu) à un érotisme nécrophile¹⁶⁹ ; d'une manière générale, la dimension macabre du *Feu* (on peut citer de nombreux autres exemples p. 217, 273, 307, 349–351, 352, 355) a particulièrement suscité l'indignation de Cru :

Barbusse, plus que personne, a usé et abusé de l'horreur anatomique. Il a mis à la mode cette façon de peindre la guerre, trop peu psychologue et trop

défoncées, l'œil à moitié sorti ; crânes ouverts, laissant voir la cervelle » (1892/1984, p. 315). Ou encore : « Sous l'évier, deux corps avaient roulé, un zouave, un bel homme à barbe noire, et un Prussien énorme, les cheveux rouges, tous les deux enlacés furieusement. Les dents de l'un étaient entrées dans la joue de l'autre, les bras raidis n'avaient pas lâché prise, faisant encore craquer les colonnes vertébrales rompues, nouant les deux corps d'un tel nœud d'éternelle rage, qu'il allait falloir les enterrer ensemble » (1892/1984, p. 390).

¹⁶⁹ Schoentjes (2008) parle d'un motif récurrent et cite un épisode dans un autre livre de Barbusse *Clarté* où le protagoniste voit sa partenaire, emportée par un obus, soudain disparaître dans un volcan de tripes et de sang : « quelque chose d'énorme, de nu et débordant d'entrailles, avec deux jambes, me sauta à la figure et m'enfonça dans la bouche un goût de sang » (p. 40). Schoentjes y lit l'influence de Baudelaire et de son poème *Une charogne*.

peu renseigné sur le poilu pour comprendre que l'enfer des soldats est avant tout un enfer des idées : l'appréhension de l'attaque, le calcul des probabilités de mort, l'angoisse morale – : que parmi les faits physiques, le sifflement de l'obus, le tac tac de la mitrailleuse traduisent bien mieux l'horreur de la guerre qu'un pauvre cadavre inconnu et ont cent fois plus d'effet sur l'esprit du poilu. (1929/2006, p. 161)

Cru avoue son étonnement devant ce qu'il appelle une carence incompréhensible chez Barbusse et Dorgelès : la souffrance morale due à l'angoisse de la mort. À ce point surprenante que, dans une sorte de confiance, il en vient à se demander si ces deux auteurs ont réellement connu l'épreuve du feu : « Étranges réalistes en vérité qui omettent la réalité la plus essentielle ; étranges pacifistes qui oublient d'accuser la guerre de ce qu'elle a de plus barbare, de plus intolérable, de plus inhumain ! » (1929/2006, p. 148).

En revanche, comme nous l'avons vu, il est particulièrement reconnaissant à Lintier d'avoir analysé avec talent le refus de la mort et exprimé le désir farouche de vivre.

Chapitre 5

Les conditions du travail scolaire. Les effets de la discipline sur le rapport aux textes littéraires

La configuration d'une discipline définie comme « organisation de savoirs apprêtés de façon à les rendre enseignables à l'échelle d'une génération d'élèves » (Dolz et al. 2009, p. 47) résulte d'un processus historique et orienté, en fonction des besoins de formation, des modes d'assujettissements spécifiques. C'est pourquoi elle opère des choix en fonction des buts qu'elle identifie et s'assigne et que la conscience disciplinaire s'accompagne donc d'un impensé disciplinaire¹⁷⁰. Dans cette perspective, pour préciser les modalités du processus de subjectivation qui sont alors promues et requises, il est intéressant d'observer comment les élèves entrent par une discipline progressive au fil des niveaux scolaires dans une prise en considération de plus en plus assurée et manifeste de la réputation littéraire des textes. Les divers sujets qui peuvent s'exprimer dans la communauté discursive de la classe se construisent tout au long de la scolarité. C'est donc la reconnaissance mutuelle entre les sujets, qui elle-même est garantie par un discours se fondant sur l'évidence de la *littérature*, qui permet à cette communauté de se constituer et de perdurer.

Si nous réfléchissons à cette évidence, nous constatons qu'elle s'appuie sur l'expérience vécue dans l'institution scolaire essentiellement, puis éventuellement universitaire et à cela s'ajoutent d'autres vecteurs du champ littéraire comme l'édition, la presse critique, les prix, l'Académie française, etc., mais qui, comme il en a déjà été question – malgré leur prétention à l'autonomie – resteraient incompréhensibles, sans la production de normes par l'institution scolaire. Ainsi, si les savoirs de l'histoire littéraire enseignés au cours d'un cursus scolaire peuvent être oubliés, en

¹⁷⁰ Pour une note de synthèse sur la discipline, voir Franck (2017, p. 31) et pour le concept de conscience disciplinaire, voir Reuter (2010).

revanche la formation à l'idéologie de la réputation littéraire continue d'assujettir en tant que technique sociale du sentiment. Nombre d'attitudes, d'appréciations passent par son prisme. Bien sûr, la littérature ne contribue pas à elle seule à l'assujettissement esthétique, mais un élève qui entre dans une classe de français prend place dans une dynamique de formation dont fait partie l'idéologie de la réputation littéraire. Même s'il l'oublie, l'ensemble du monde qui l'entoure le lui rappelle par l'usage et la diffusion de la fiction, par ses valeurs, ses modèles d'identification, puisqu'elle entre pour une part déterminante dans la technique sociale du sentiment. La réputation littéraire précède l'expérimentation de la subjectivité, et si l'on persiste à poser la question : « qu'est-ce que la littérature ? » on peut tenter de trouver des éléments d'explication dans sa discipline, en dehors de laquelle le sujet-élève du cours de littérature ne saurait advenir. Si l'idéologie littéraire interpelle tous les sujets-élèves d'une classe sans exception, la cohabitation des sujets fait que certaines configurations sont plus ou moins en adéquation avec elle. Donc, tous sont appelés à être sujets, mais pour finir pas tout à fait qualifiés pour l'être de la même manière, en plus ou moins proche conformité avec le sujet idéologique littéraire qui en dernière instance garantit le « niveau » qu'il faudra atteindre.

Certaines formes idéologiques sont propres à l'institution scolaire concernant la manière de percevoir la réputation littéraire et de s'y assujettir littérairement. Mais, précisément, pour qu'elles opèrent, il faut qu'elles aient à la fois la transparence de l'évidence et qu'elles soient le foyer à partir duquel le « je » assujetti devient possible, interprète le texte, le trouve beau, entre dans la cérémonie de l'explication de texte et pense : « Oui, à l'évidence, c'est de la littérature ». Il y a donc une logique propre à l'élaboration du savoir, lui-même résultat d'une sédimentation des littérarités valorisées et d'apprentis didactiques antérieurs. Cette observation est importante pour comprendre l'assujettissement. En effet, la mise en forme des sujets étant liée à des pratiques et des tâches, elle s'accompagne d'un entrelacement des sédimentations de formes de sujets générées par ces pratiques. De ce fait, la disposition des sujets est sans cesse renouvelée, et c'est pourquoi il ne peut y avoir, par la logique même du fonctionnement du système de formation, de reproduction de savoirs à l'identique sur plusieurs générations, mais pour autant une radicale nouveauté n'est également pas concevable. La variation est liée à

l'émergence d'un besoin de nouvelles capacités d'action nécessitées par des demandes sociales, elles-mêmes liées aux évolutions historiques. Mais dialectiquement la formation, résultat de la transposition et encore une fois de sa logique propre, joue aussi un rôle essentiel dans les capacités d'agir et dans l'évolution historique.

1. L'enseignement d'une méthodologie

Les modalités d'enseignement d'une méthodologie à propos de l'explication de texte sont significatives, car elles montrent empiriquement comment l'enseignant travaille en fonction de la zone de développement proche et, du point de vue de l'assujettissement, elles sont liées à une logique plus ou moins explicite des critères de réussite.

On peut ainsi observer, dans les données, l'attention portée à la mise en place d'une méthodologie que l'on peut qualifier de transversale dans la mesure où, susceptible de s'appliquer à un grand nombre de textes, elle consiste à outiller les élèves de compétences générales pour faciliter leur autonomie. L'origine en est sans doute à chercher dans une conception générale de l'explication de texte qui se manifeste en particulier dans les modalités de l'examen oral : l'élève doit commenter un extrait qui n'a pas été préparé, choisi dans une œuvre intégrale étudiée en classe. Cette pratique cherche à éviter le « bachotage » et à évaluer l'aptitude de l'élève à transférer un savoir général sur un objet particulier. Le jour de l'examen, il lui est demandé (en 20 ou 30 minutes selon les filières) de prendre connaissance du texte, de le situer dans l'œuvre, de préparer une analyse sous forme de notes qui sera d'autant plus appréciée qu'elle sera perçue comme « personnelle », puis de la présenter oralement. Dans la préparation annuelle, les enseignant-es observé-es attachent donc beaucoup d'importance à la mise en place de « routines », à l'exercitation d'automatismes propres à s'adapter à toutes sortes de textes. La conséquence en est une systématisation de l'explication de texte, une orientation vers une référentialisation intrinsèque, une planification de l'apprentissage en fonction des divers outils susceptibles d'être efficaces.

Il existe donc une relation parfois complexe entre l'outillage méthodologique global et la mise en pratique sur des textes précis ; certains enseignants distribuent même aux élèves une sorte de vade-mecum qui contient les principaux concepts utiles pour l'explication, (ils peuvent aussi leur demander de le remplir au fur et à mesure de l'année). Une

grande partie des efforts de l'enseignant va ainsi consister à unifier ce qui est parcellaire et les meilleur-es élèves sont ceux et celles qui sont capables de mener à bien cette synthèse exigeant un niveau élevé d'abstraction : va-et-vient entre observation et interprétation, organisation du travail dans un ensemble cohérent (introduction, développement, conclusion) selon des modalités précises.

En voici un exemple :

Ens : rappelez-moi la marche à suivre de l'analyse de texte [...]

Él : il faut situer le passage

Ens : on situe le passage pour commencer / là évidemment ça va être plus difficile puisque vous avez un extrait / on ne sait pas ce qui se passe avant / après / donc toujours en vous référant à votre marche à suivre / si vous n'avez pas ces informations-là vous vous contentez de donner l'auteur / le livre / le recueil / l'année / vous pouvez faire un bref résumé également / une fois que vous avez situé votre passage ?

Él : analyse

Ens : structure et ?

Él : analyse

Ens : pas tout de suite / structure [...] on donne un titre à chaque partie / ensuite on peut passer à l'analyse / donc on fait une lecture active / je rappelle que quand vous lisez vous recherchez les figures de style / les champs lexicaux / vous repérez les thèmes et tout ce qui va être relié à ce thème [T_ECG II_1. 674–695]

Mais ce n'est pas une spécificité de l'ECG. L'enseignante de Coll II commence ainsi son cours :

Ens : on va les lire [les deux extraits] dans un premier temps ensemble / ensuite on va les analyser avec la méthode habituelle [...] que vous avez par exemple utilisée jusque-là pour analyser les poèmes de Baudelaire / ça vous fait un petit travail de révision / même si ce n'est pas de la poésie / ça ne change pas les procédés d'analyse que vous utilisez habituellement [T_Coll II_1. 2710–2714]

L'importance de la méthodologie est ici manifeste : elle est transversale et sert à poser un cadre général polyvalent sur un texte particulier. Les élèves travaillent à l'aide d'une fiche valable pour tous les genres de textes, aussi bien les poèmes de Baudelaire que le témoignage de Lintier

ou de Barbusse. Comme le précise l'enseignante « ça ne change pas les procédés d'analyse ».

On observera également, dans le passage suivant, comment la méthode qui vise à renforcer la familiarité avec l'usage de concepts scientifiques prend en compte la contextualisation par le référent extrinsèque¹⁷¹, mais il s'agit d'une contextualisation historique formelle, très brève ; on notera la formule « faire un petit peu le contexte » :

Ens : normalement on a la situation du passage / donc normalement on essaie d'expliquer ce qui s'est passé avant après etc. / les liens qu'on peut faire avec d'autres passages / donc là ça va être plus difficile [...] / vous ne savez pas ce qui se passe avant / donc ce que je vous propose de faire c'est plutôt de dire dans quel type de livre on est / qu'est-ce que ça raconte ? / de quoi on parle ? / quel est le sujet ? / alors qui veut essayer de faire un petit peu le contexte ?
[T_Coll II_1. 2754–2762]

Il est frappant de constater que la formulation des deux enseignantes (ECG et collègue) est identique, quasiment mot pour mot. On comprend que, dans la méthode employée habituellement, situer le passage renvoie exclusivement à la composition du livre (démarche essentiellement référentielle intrinsèque). Toutefois le point suivant de la démarche à suivre porte sur le genre et dès lors, compte tenu des textes étudiés ce jour-là, la dimension référentielle extrinsèque s'impose :

Ens : dans quel genre texte se trouve-t-on ? / est ce que quelqu'un a trouvé ?

Él : un témoignage

Ens : un témoignage pourquoi ? [...]

¹⁷¹ J'analyse les données en fonction de l'orientation de l'attention vers deux types de références : 1) Quand le geste ostensif désigne un matériau extérieur à la discipline (par exemple la guerre des tranchées), je propose de qualifier, par convention, la référence d'*extrinsèque*. Dans ce cas, l'interprétation des textes est alors plutôt de nature mimétique et l'expérience de l'élève, qu'elle soit celle d'une histoire collective ou personnelle, joue ici un rôle important. 2) Elle est en revanche *intrinsèque* quand le matériau se trouve à l'intérieur de la discipline elle-même ; on peut désigner à ce titre les capacités métalangagières enseignées par une disciplination progressive : narratologique, stylistique (registres, tonalités, modalisateurs, ponctuation, oralisation, remarques grammaticales, etc.) et d'une manière générale la méthodologie quand elle concerne l'apprentissage de l'explication de texte.

- Él :** c'est raconté à la première personne et la date c'est 1917
- Ens :** [...] on est en 1917 / mais on pourrait avoir un texte de 1917 à la première personne qui ne serait pas un témoignage / on aurait pu raconter une guerre qui se passe sur la planète Mars par exemple
- Autre él :** il y a des faits réels
- Ens :** oui [...] / et la manière dont est racontée l'histoire qu'est-ce qu'on peut en dire ? / qu'est-ce qui fait que c'est un témoignage hormis le fait qu'on est dans un contexte historique ?
- Autre él :** on ne peut pas ignorer qu'il y a eu la Première Guerre mondiale [T_Coll II_1. 2778–2797]

L'échange, grâce à la prise en compte du genre de texte, s'oriente vers le référentiel historique précisé par l'élève : « on ne peut pas ignorer ». La leçon se poursuit ensuite avec un exercice : le découpage du texte en parties résumées par des titres afin, dans un deuxième temps, de faciliter le repérage de thèmes :

- Ens :** [...] sans énumérer systématiquement tous les champs lexicaux / on donnera juste quelques exemples / qu'est-ce que vous avez pu repérer comme thèmes dans cet extrait ? [T_Coll II _1. 2857–2858]

Ce que l'on observe ici, c'est la manière dont un concept scientifique très général comme celui de thème (de même pour celui de champ lexical) est utilisé – exemple caractéristique d'une attention portée sur le référent intrinsèque : les thèmes sont dégagés, mais hors référent extrinsèque ou plutôt à un tel degré de généralité que ce dernier n'a plus beaucoup d'utilité en tant que tel¹⁷².

On constate dans ECG II un autre usage du découpage :

- Ens :** on va essayer de voir partie par partie puisque c'est une des manières de faire plus linéaire [T_ECG II, _1. 784–786]

¹⁷² La recherche des thèmes n'est pas exclusivement liée à la pratique du découpage ; en atteste cette consigne relevée dans le questionnaire distribué par l'enseignante (ECG III) : 1. Donner un *titre* à l'extrait ; 2. Indiquer *3 thèmes* de l'extrait, en commençant par le plus important ou le plus intéressant (selon vous).

Dans les leçons observées, il s'agit avant tout d'une étape introductive à l'analyse du texte. Il est intéressant de noter que cette méthode facilite, du moins admet, le recours à la paraphrase :

Él : la première partie de 1 à 15 qu'on a appelée la description de la descente / parce que justement il décrit le chemin / la deuxième partie de ligne 16 à la fin du paragraphe qu'on a appelée l'arrivée du bataillon / qui nous raconte l'arrivée de ce bataillon / et après pour la troisième [...] de 51 à 64 qu'on a appelée la description des soldats parce qu'il nous décrit leurs vêtements qui sont sales et pleins de sang / de boue et tout ça / et la suivante [...] de 65 à 118 qu'on a appelée l'énumération des morts / c'est le moment où il y a le dialogue et il explique ce qui s'est passé le samedi soir / et la dernière partie [...] de 119 à la fin et on l'a appelée la joie démesurée d'avoir échappé à la mort / qui nous explique que les soldats sont heureux d'être encore vivants malgré le fait que leurs amis soient morts [T_Coll II_1. 2826–2838]

Cet exemple illustre bien la réflexion de Daunay (2002) sur les injonctions contradictoires que la paraphrase occasionne : parfois tolérée, parfois proscrite sans que la frontière soit toujours très nette.

L'enseignante de Coll II demande ensuite à la classe si le découpage convient et des élèves proposent une solution différente, mais, aspect à relever, l'enseignante apporte quelques précisions en commentant leur travail :

Vous avez un découpage plus général qui est proposé / pour moi les deux types de découpage sont acceptables dans la mesure où les titres correspondent à ce que vous avez choisi de découper comme parties / donc à ce niveau-là il n'y a pas vraiment de problème [T_Coll II_1. 2850–2856]

Ici le critère de validation porte sur un aspect de la méthodologie : la cohérence du découpage ; le concept scientifique référentiel intrinsèque est une étape, puis le découpage sera associé à l'émergence des thèmes qui eux-mêmes renverront éventuellement au référent extrinsèque. On note ici la progression méticuleuse, mais qui exige des élèves un effort important de synthèse pour assimiler la démarche intégrale de l'explication de texte. Voici un exemple à l'ECG :

Ens : donc retour à la guerre / si vous le voulez comme titre [T_ECG II_1. 838–848]

Avec une reprise et une insistance un peu plus loin :

Ens : [...] donc quand tu disais la guerre est monotone c'est tout à fait correct / par contre il va falloir un petit peu affiner l'axe de lecture / [...] vous comprenez quelle est la différence entre la guerre est monotone et puis la monotonie de la guerre cache son horreur / pourquoi c'est un axe qui est un peu plus subtil

Él : la guerre est monotone / on va juste relever tout ce qui touche à la répétition et puis au temps qui passe / tandis que l'auteur il est au-delà de ça / en utilisant des images autres justement qui sont en rapport avec la guerre / en parlant de ruisseau / en parlant d'oiseaux / finalement c'est un peu prendre de la distance avec le sujet principal / et du coup en dissimulant justement l'horreur de la guerre

Ens : tout à fait donc si tu dis la guerre est monotone / tu vas relever tous les champs lexicaux de la monotonie par exemple / et du coup ton analyse elle ne va pas très loin en fait / [...] il ne faut pas hésiter à vous servir de ce que vous vous connaissez du monde réel / j'allais dire hors littérature / souvent quand on vous parle de la guerre vous vous attendez à voir des cadavres / du sang / des combats / et ce n'est clairement pas ce qui vous est présenté ici / donc vous pouvez aussi utiliser ça / ça c'est la représentation qu'on a et voici ce que me présente l'auteur / et on peut voir l'écart si vous voulez / comme tu disais le recul [T_ECG II_1. 1157–1177]

L'enseignante pose un nouveau jalon pour l'apprentissage qui se fonde sur des axes de lecture, mais mentionne pour faciliter l'interprétation le recours au monde réel « hors littérature ». On notera l'encouragement explicite à se référer à l'expérience personnelle et il me semble possible de soutenir que c'est le niveau d'abstraction supposé de son archiélève qui incite l'enseignante de l'ECG à le faire de manière aussi appuyée.

Pour conclure sur ce point, il est possible de dire que l'enseignement de la méthodologie prend une place conséquente, et ceci quelle que soit la filière, mais la différence, comme il en a déjà été question à propos de la conceptualisation, est plutôt à chercher du côté de son utilisation pour atteindre un niveau de généralisation.

2. La réflexion sur les champs disciplinaires

Je voudrais à présent montrer une autre forme d'assujettissement par l'appropriation progressive de la discipline scolaire, plus particulièrement à partir des questionnaires distribués aux élèves. La question n°5 était la suivante : *Pensez-vous que les textes de témoignage devraient être plus souvent étudiés dans les classes ? Pourquoi ?*

Les élèves ont exprimé leur conscience disciplinaire en développant une réflexion qui n'était pas explicitement requise par la question ; c'est en étoffant leur argumentation que souvent ils ont été amenés à prendre de la distance vis-à-vis de la discipline :

Je pense personnellement que les témoignages sont plus appropriés pour un cours d'histoire [...]. Ce que je veux exprimer c'est qu'un écrivain est un professionnel, il peut faire passer une ambiance, un sentiment, des émotions. Un témoignage ne sera pas forcément écrit, dit par un professionnel.

Dialogue résumé : la 3^e élève du groupe est d'accord et dit qu'en lisant les témoignages elle n'a rien appris sur le français, mais a appris des choses en histoire [Q_ECG III_q33_p. 488]

À l'ECG, la distinction telle qu'elle apparaît dans cette occurrence exprime de manière implicite la dichotomie entre fond et forme, le premier relevant plutôt de l'histoire, la seconde renvoyant au travail de l'écriture. Cette interprétation est confirmée par d'autres propos similaires au collège cette fois :

Je pense que l'on pourrait davantage étudier des textes comme ceux de Barbusse qui ont été « pensés », formulés, écrits en ayant un but et avec un certain style (figures de style) [Q_Coll III_q93_p. 1313]

L'élève précise que le carnet de notes de Lintier serait davantage destiné à l'enseignement de l'histoire et l'extrait de Barbusse au cours de littérature. On notera que la réflexion procède à partir de la notion de style, sur laquelle je reviendrai. La même idée est reprise par un autre élève [Q_Coll IV_q102_p.1435], qui souligne l'importance de l'analyse de la langue et observe que les autres textes étudiés en cours d'année se prêtent mieux à cet exercice de l'interprétation. Le fait est significatif, car pour cet élève commenter un texte dans le cours de français passe nécessairement par l'étude des aspects formels. L'intérêt pour le témoignage est bien exprimé, mais uniquement pour son aspect référentiel extrinsèque puisque ce genre de textes serait mieux approprié en cours d'histoire,

affirmation confortée par la réaction du troisième membre du trio : « c'est vrai que tout ce qu'on dit dans ces textes fait plus référence à l'histoire qu'au français ». Un élève [Q_Coll VI_q136_p. 1878] privilégie *Le Feu*, car le livre mêle témoignage et roman et a davantage de chance de susciter l'attention ; il laisse plus de liberté d'interprétation. C'est ce qui explique que le texte de R. Antelme qui faisait partie du dossier d'accompagnement soit écarté, car le contexte étant plus complexe, il est plus pertinent de l'aborder en cours d'histoire. D'ailleurs, d'une manière générale les témoignages entrent « tout à fait dans le cadre [du] cours d'histoire. En effet, la Première Guerre mondiale est au programme » [Q_Coll VI_q141_p. 1940]. On relèvera une précision significative :

Cela apporterait une charge trop grande au programme [de français] et il faudrait donc diminuer les autres types de textes. Mais le cours d'histoire est plus tourné vers ce type de textes. Ils rentrent plus dans le programme et apporteraient un sujet de travail différent et intéressant pour apprendre le cours.

2^e élève d'accord [Q_Coll V_q122_p. 1677]

Ce qui me frappe ici, c'est la conscience d'un plan d'étude à respecter qui comprend les types de textes, qu'un autre élève [Q_Coll I_q55_p.817] appelle le « programme classique ». Par classique, il faut entendre, au collège, les auteurs du patrimoine étudiés par siècle de la première à la quatrième année du cursus.

Malgré l'intérêt relevé pour les témoignages dans un grand nombre de réponses, ces derniers vont à l'encontre d'un programme qui apparaît comme la raison d'être de la discipline. Si l'on pose la question en encourageant le regard disciplinaire sur le texte (question n°5), les élèves sont plutôt circonspects ; en revanche, s'il est déplacé vers l'intérêt éprouvé à la lecture du texte en soi (question 3¹⁷³), ils sont beaucoup moins restrictifs. Les élèves manifestent donc bien ici des formes d'assujettissement au découpage du réel par les disciplines scolaires. La conscience disciplinaire s'exprime encore sous les traits suivants : « le cours d'histoire où l'on devrait connaître l'histoire de manière objective » [Q_Coll I_q43_p. 634]. Il est sans doute possible sans trop forcer l'interprétation de lire ici une bipartition entre l'objectivité et la vérité d'une science,

¹⁷³ Question 3 : « Si vous comparez les deux témoignages et l'ensemble des textes étudiés cette année, diriez-vous qu'ils vous ont (i) plus intéressés, (ii) moins intéressés, (iii) ni l'un ni l'autre ».

distinguée implicitement de la littérature, lieu de la subjectivité. Nous retrouvons là la conséquence lointaine d'une séparation dont l'origine remonte au XIX^e siècle avec la constitution des sciences sociales qui s'émancipent des Belles Lettres.

L'image qui se dégage de ces quelques citations est une distinction assez nette des fonctions disciplinaires dans les représentations des élèves, qui ne viennent évidemment pas de nulle part, mais sont le résultat de la discipline. Au français incombent les préoccupations langagières et un commentaire ne peut être considéré comme tel que s'il évite une centration uniquement sur le contenu :

Je trouve aussi très intéressant d'étudier le carnet de notes d'Henri Barbusse, mais à condition de le comparer à la lettre puis au roman, afin de pouvoir comparer ces trois genres littéraires qui relatent les mêmes événements. Je pense qu'étudié seul, le carnet de notes serait plus approprié pour un cours d'histoire, car l'analyse littéraire risque d'être répétitive (en effet c'est toujours la même forme et il n'y a pas de procédés littéraires mis en place afin d'amener le lecteur à voir les choses d'une certaine façon, car ce carnet de notes est avant tout destiné à lui-même) [Q_Coll III_q_88_p.1255]

Cette élève ayant clairement conscience de l'intérêt de la comparaison est donc sur la voie d'une prise en compte du rôle du genre comme construction de l'évènement ; nous sommes au cœur de la fonction du genre qui par sa conceptualisation et sa médiation propres change la perception du monde. Aspect particulièrement révélateur, c'est la discipline qui demande qu'en cours de français des procédés réputés littéraires soient identifiés, ce qui contrarie l'entrée des textes de témoignage dans cette réputation.

Les élèves expriment donc dans l'ensemble une opinion assez tranchée sur la place que doit prendre le genre dans les deux disciplines françaises et histoire. Mais, fait à noter, une fois cette question placée au deuxième plan, l'un des apports positifs indéniables du témoignage est de contribuer à une connaissance historique. Cette valorisation est liée à la conviction que l'histoire en tant que science sociale apporte des leçons qui permettent de ne pas commettre à nouveau les erreurs du passé. L'intérêt et l'utilité en l'occurrence prennent la forme d'un savoir référentiel extrinsèque potentiellement salutaire dans le monde contemporain. Le lien avec l'action semble évident et il apparaît que l'idéologie de l'autonomie du littéraire atteint ici des limites. Les réponses présentent donc la particularité de lier l'intérêt à la connaissance référentielle, mais

on remarquera qu'elles évoquent explicitement une potentialité liée à l'histoire. Ainsi, dès que la conscience disciplinaire est réactivée par la mémoire didactique, l'idéologie de la réputation littéraire revient au premier plan dans le cadre d'une disciplinasion propre au cours de français. Il est donc possible de soutenir l'idée que la conscience disciplinaire est d'autant plus marquée, que les élèves présentent régulièrement le sujet le plus en adéquation avec l'archiélève type de l'idéologie littéraire valorisée par la disciplinasion.

La lecture des réponses aux questionnaires me semble donc fournir des indicateurs significatifs : (i) La conscience disciplinaire, c'est-à-dire ce qui peut et doit s'enseigner dans les deux branches français et histoire, requiert une mise à distance révélatrice d'un degré important d'abstraction, d'un degré important de généralisation dans le maniement des concepts ; (ii) l'effet de disciplinasion apparaît toutefois dans cette optique comme étant plus accentué au collège ; (iii) la résistance pour intégrer le témoignage dans la culture commune en français est peut-être due au fait que le champ disciplinaire donne des repères, rassure et le témoignage, en mettant en péril le statut d'un savoir construit progressivement depuis le début de la scolarité, apporte une forme d'insécurité ; (iv) si l'on pose en revanche la question de l'intérêt de ces textes en dehors de la référence à la discipline, le taux d'acceptation du genre est plus élevé et plus nuancé. Je vais tenter de le montrer plus précisément en reprenant dans le point suivant les occurrences de « *intéressant/pas intéressant* » relevées dans les transcriptions et les questionnaires.

3. Les appréciations de l'intérêt

L'intérêt pour une discipline scolaire relève certes de stratégies conscientes en fonction de buts circonscrits comme réussir l'examen, obtenir une certaine gratification, être reconnu dans un groupe, etc., mais il me semble également fortement lié à l'orientation de l'attention et aux formes d'assujettissement requises par la disciplinasion ; ainsi envisagée elle contribue de manière primordiale au sens pratique, à « ce qui permet d'agir comme il faut [...] sans poser ni exécuter un 'il faut' [...], une règle de conduite » (Bourdieu, 2003, p. 201), sens qui se manifeste par exemple quand l'élève trouve tout *naturel* de rester assis devant quelques pages de romans ou un poème, qu'il s'engage dans un type de lecture particulier, uniquement pratiqué dans un contexte scolaire : repérer des champs lexicaux, des figures de style, étudier la versification, en bref tout

ce qui relève des instruments d'analyse propres à une méthodologie. L'incorporation de gestes, de postures, est de ce fait composé des expériences de la discipline vécues tout au long du cursus scolaire et l'intérêt en ce sens peut être considéré comme une seconde nature. Lier assujettissement et intérêt évite d'envisager la question de la motivation du point de vue de la subjectivité (le sujet et ses qualités propres : volonté, persévérance, engagement, curiosité, concentration), mais invite plutôt à la considérer à partir du sens que prend une pratique dans l'environnement social d'une classe.

De ce point de vue, la distinction proposée par Goffman entre deux types d'adaptation à l'institution qu'il qualifie de primaire et secondaire permet encore de préciser l'analyse (1968, p. 245). Dans le premier cas, même s'il lui en coûte beaucoup, l'individu répond aux attentes et en reçoit en retour une gratification. Dans le deuxième cas, l'individu s'écarte du rôle requis, joue avec les espaces laissés par les contraintes, résiste en quelque sorte de diverses manières.

Les études portant sur les premières expériences des enseignants et des enseignantes insistent sur le hiatus parfois violent et démotivant, entre la conception du métier comme transmission des savoirs et la réceptivité effective des élèves¹⁷⁴. Si tant d'heures de formation initiale et continue sont consacrées à *la gestion de classe*, entendue comme une réflexion générale sur l'autorité par l'usage des sanctions et par les dispositifs didactiques dans le but de rendre tout simplement possible l'apprentissage, c'est bien que, pour les élèves, l'entrée dans le système didactique n'a rien de spontané ni d'évident. Afin de maîtriser une telle situation, les multiples ajustements devenus pour la plupart inconscients caractérisent

¹⁷⁴ On peut mentionner les travaux de Rey (1999), Lautier (2001), Cattonar (2006), Gelin et al., (2007), Robbes (2010). Cattonar observe que les enseignantes et les enseignants distinguent la pratique d'un « vrai métier » par opposition à un « sale boulot » quand les problèmes rencontrés pour mettre en place des situations d'apprentissage favorables occultent partiellement ou totalement la transmission du savoir – par exemple dans le cas de l'enseignement de la littérature, ce serait l'impossibilité d'obtenir les conditions de concentration et d'écoute pour étudier des textes. Face aux classes réfractaires, l'objet, la pertinence et la qualité du travail sont niés et une part de souffrance réside dans le fait que la légitimité n'étant pas reconnue par les autres n'a donc plus de valeur pour soi. L'assujettissement en ce cas est particulièrement frustrant. Dès lors, si les prescriptions ne sont pas appliquées, ce n'est pas forcément par routine, ou refus obstiné du nouveau, mais parce qu'elles n'ont pas de sens en situation d'enseignement dans un contexte précis, selon que l'on exerce un « vrai métier » ou « un sale boulot ».

ce que d'une manière un peu vague on qualifie d'expérience professionnelle. Cette façon d'envisager les défis et les difficultés de la transposition didactique pour susciter et maintenir l'intérêt des élèves et l'intérêt d'enseigner va à l'encontre de conceptions volontaristes de l'application qui s'accompagnent souvent de jugements de valeur soulignant implicitement ou explicitement les supposés manquements des enseignants et des élèves.

La notion d'intérêt est donc étroitement liée au sens que l'on donne à une pratique, et revêt une importance essentielle pour l'adhésion de l'élève au processus de discipline et pour la conception que l'enseignant se fait de l'archi-élève. On peut noter en ce qui concerne l'enseignement plus spécifiquement littéraire que l'intérêt peut être associé à une certaine forme de réputation, celle de l'autonomie dont il a été question au chapitre 2, celle qui valorise une analyse que l'on qualifie paradoxalement de désintéressée, alors qu'il s'agit au fond d'un intérêt très sélectif : être capable d'apprécier un poème hermétique de Rimbaud, de Mallarmé ou de Char, de comparer le tragique racinien et le sublime cornélien¹⁷⁵.

La question 3 du questionnaire abordait explicitement l'intérêt : « Si vous comparez les deux témoignages et l'ensemble des textes étudiés cette année, diriez-vous qu'ils vous ont (i) plus intéressés, (ii) moins intéressés, (iii) ni l'un ni l'autre¹⁷⁶ ». Quand on se penche sur les raisons de l'absence d'intérêt, on retrouve la dimension disciplinaire à laquelle s'ajoute un élément nouveau qui concerne l'attrait pour les intrigues romanesques :

¹⁷⁵ Ou encore de répondre par exemple à la question : le libertinage, jeu ou subversion ? Il s'agit du titre d'un chapitre d'un manuel (Prat & Aviérinos, *Littérature*, 2007, p. 438) qui est accompagné d'une synthèse *L'art de la conversation* et se conclut par un sujet de dissertation : « Dans quelle mesure les textes de Marivaux et Diderot [...] vous paraissent-ils illustrer l'opinion d'un critique sur la conversation : 'parler pour ne rien dire' » ? Le thème proposé et le sujet donné à des élèves de seconde (15-16 ans) montrent à quel niveau se situe l'archi-élève pour les auteurs du manuel et surtout la spécificité du sens pratique, ainsi que la qualité très élective de la connivence requise pour espérer obtenir une note correcte. S'intéresser à cet énoncé nécessite un tel degré de bonne disposition et d'ajustement à un assujettissement sélectif qu'il en devient exemplaire.

¹⁷⁶ On observe les résultats suivants : 45 % des élèves de l'ECG et du collège sont plus intéressés, 25 % (ECG) et 13 % (collège) moins intéressés, 30 % (ECG) et 42 % ni l'un ni l'autre.

Ils m'ont moins *intéressée*, car en général je préfère analyser des romans que des textes de guerre, même si je trouve que cela pourrait être *intéressant* dans un contexte historique.

2^e élève note son désaccord : personnellement je trouve que les romans, on en lit souvent. Les témoignages au moins sortaient de l'ordinaire et c'était des faits réels historiques où on pouvait se mettre à la place de la personne pour essayer de ressentir ce que l'écrivain voulait nous décrire dans cette guerre.

3^e élève : dans un cours il faudrait avoir un peu de tout [Q_ECG I_q11_p. 167]

Ou encore :

Les textes de témoignage m'ont moins *intéressé*, car [...] on les étudie assez en histoire, donc au bout d'un moment ça devient moins *intéressant*. Par ailleurs, les livres lus en classe cette année étaient très bien avec des histoires très *intéressantes* [Q_ECG III q36_p. 530]

Le désintérêt peut également provenir d'un rejet du thème et de ce qu'il représente d'un point de vue référentiel extrinsèque :

Aucun de ces textes ne *m'intéresse* et ne fait ressentir d'émotion. Je trouve que les personnes qui commencent la guerre n'ont pas de cerveau et ceux qui les suivent aussi. On a une seule vie et il ne faut pas la perdre bêtement pour des gens qui ne vont même pas se rappeler le prénom de ces soldats [Q_ECG II_q28_p. 414]

Voici à présent des occurrences de régulation par les enseignant-es :

Ens : c'est *intéressant* ici parce qu'il s'excuse [...] à l'avance [...] / donc ici il y a un retour réflexif sur sa propre écriture [T_ECG I_1. 384–392]

Le retour réflexif est *intéressant*, car il est l'essence même de l'exercice en train de se pratiquer. Nous avons donc bien un processus d'institutionnalisation régulier et continu. Le qualificatif est également très présent dans le guidage méthodologique :

Ens : c'est un bon thème qui sera *intéressant* / la guerre c'est bien sûr ce dont on parle / après dans votre analyse de texte / je vous rappelle / vous allez observer les aspects de ces différents thèmes / [T_ECG II_1. 729–731]

L'attention est attirée sur un outil qui autorise le lien entre la méthode générale de l'explication de texte et l'extrait, singulier, et objet de l'étude. Un deuxième exemple est également instructif :

Ens : maintenant on débroussaille ce que vous avez trouvé d'*intéressant* dans le texte soit les figures / les champs lexicaux / ou simplement des phrases qui vous ont semblé *intéressantes* [T_ECG II_1. 747–750]

La manière de focaliser l'attention des élèves est à relever : l'enseignante commence par la cadrer et la modéliser (les figures de style) puis élargit, mais on voit bien que l'intérêt dès lors n'est plus général et indifférencié, il est orienté par la perspective du style.

La pratique se lit également au collège :

Ens : j'aimerais que vous releviez en tout cas les raisons qui poussent Primo Levi à écrire et publier ce témoignage / et puis les éléments qui servent à attester du caractère véridique du récit / [...] tout ce que vous observez par vous-mêmes / et qui vous paraît *intéressant* / et bien vous pouvez évidemment aussi l'inclure dans votre analyse [T_Coll I_1. 1870–1875]

L'enseignante laisse une échappée vers l'imprévu potentiel : « tout ce que vous paraît intéressant », mais, comme on le voit, formellement guidée. Le « par vous-mêmes » est à cet égard significatif ; il ne s'agit pas du *vous-mêmes* en tant qu'individu, mais du *vous-mêmes* qui *nous* intéresse dans la communauté discursive d'aujourd'hui, sujet institutionnalisé qui se concrétise dans l'activité guidée par la tâche conçue par l'enseignante. Le cadrage peut être encore plus explicite :

Ens : c'est un témoin / c'est ce que je vous ai mis comme titre sur votre feuille d'exercice / c'est l'expérience des témoins dans ce conflit / donc il parle de sa propre expérience et c'est ça que je trouve *intéressant* / c'est quelqu'un qui parle de ce qu'il a vécu / et vous avez pu voir la façon dont il le fait / vous avez vu qu'il a un destin tragique / comme des millions d'autres [T_Coll III 3475–3480]

L'inscription sur la feuille d'exercice ajoutée à l'implication de l'enseignante renforcée par un présentatif « c'est ça » joint aussitôt après à une insistance récapitulative « vous avez pu voir », « vous avez vu », tout ici concourt à la clarification de *l'intérêt* qu'il s'agit d'établir et de retenir et à une focalisation très précise de l'attention. Les gestes d'étagage sont

d'ailleurs d'autant plus efficaces qu'ils font appel à la mémoire didactique :

Ens : pour revenir sur un point qui me paraît *intéressant* / [Enseignante rappelle qu'un élève a mentionné le fait [qu'] aucun des faits n'a été inventé] [T_Coll I 2073–2078]

De même, des orientations peuvent être nettement formulées sous la forme d'un étayage précis :

Ens : je vous propose justement qu'on discute un peu de ces différents extraits dans le détail parce que je trouve *intéressant* par rapport à la question que je vous posais au début / l'idée d'écrire la guerre / j'ai trouvé une citation que je trouve *intéressante* tiré d'un petit dossier [...] / que peut-être certains d'entre vous connaissent *Un long dimanche de fiançailles* [T_Coll III_1. 3547–3522]

Il y a ici un double mouvement : recentrage sur l'objectif du cours puis « tissage intertextuel » et culturel.

En bref, on notera à quel point la discipline nourrit, réactive, redynamise en permanence le travail de l'enseignant et jusque dans ses moindres détails :

Ens : Barbusse s'intéresse à un épisode en particulier [...] / c'est l'attente / puis l'arrivée / puis le questionnement / puis les dialogues qui sont retranscrits et ici on insiste sur la monotonie / la répétition / donc c'est un point qui me semble *intéressant* / qu'est-ce qu'il y aurait d'autre selon vous qui vous a peut-être *intéressé* [...] et qu'il faudrait commenter ? [T_Coll III_1. 3989–3993]

Ce passage montre bien le moment de synthèse portant l'attention sur la construction du passage typique d'un étayage par retour au texte, en réalité double mouvement du texte au commentaire, puis du commentaire au texte puis après cette modélisation ouverture vers un prochain objet d'interprétation. Le cours avance par plateaux (moments de synthèse) qui permettent l'institutionnalisation et un nouveau départ.

Relevons enfin la manière dont le qualificatif *intéressant* peut servir de renforcement positif :

Ens : oui ça s'inscrit dans l'analyse que vous avez faite / je pense que c'est effectivement assez intéressant [T_Coll I_1. 2465–2471]

Ou encore :

Él : quand il [Levi] parle de la structure de ce livre / le fait qu'il dise que c'est un peu à l'état d'ébauche / et que ce n'est pas vraiment bien ordonné / ça montre que ce sont des choses qu'il a écrites à des moments différents sans vouloir forcément vouloir faire un scénario / que c'est du vécu et que ce n'est pas forcément toujours cohérent et ordonné

Ens : [...] tout à fait c'est *intéressant* aussi ce point-là [T_Coll I_1. 2049–2057]

La mention « intéressant » faisant office de marqueur sert en quelque sorte à modéliser l'attitude à adopter face au texte, à normer la pratique interprétative. Elle est un indice des formes d'assujettissements littéraires valorisés, et en ce sens, une régulation n'est pas neutre, n'est pas dissociable d'une évaluation, de la construction d'un sujet littéraire interprète en fonction d'un archiélève projeté.

Il est donc encore nécessaire de préciser l'analyse de *l'intérêt*, en étudiant deux exemples de concepts disciplinants parmi d'autres, mais caractéristiques d'une formation à la réputation littéraire : le style et le narrateur.

Chapitre 6

Les effets des concepts littéraires

1. Le concept disciplinant et assujettissant de style

Dans les transcriptions de leçons et les questionnaires, il est souvent fait mention du style et ce n'est guère étonnant puisque le style, héritier d'une longue tradition d'exégèse, apparaît comme l'un des objectifs d'attention prioritaire dans l'exercice de l'explication de texte littéraire telle qu'elle se pratique en cours de français¹⁷⁷.

¹⁷⁷ J'ai procédé dans les transcriptions et les questionnaires à une recension des passages où il était explicitement question de ce qui est considéré par les élèves et les enseignants comme relevant du style et objet d'une analyse parfois étendue. Certes, retenir seulement l'emploi des syntagmes : « style », « stylistique », « stylistiquement », mais aussi « écriture » employée comme synonyme ne recouvre pas le champ total des nombreux faits de style exprimés dans un cours de littérature, mais cela permet de se faire une idée assez précise de la manière dont il a partie liée avec une conception de la réputation littéraire. En ce qui concerne le relevé de la verbalisation du style, on peut le comparer avec celui effectué par Gabathuler (2016, p. 163). S'appuyant sur les données de la recherche GrafeLitt, elle présente une analyse prenant en compte les trois ordres d'enseignement : primaire, secondaire I et II. Elle recense les *jugements* sur le style, et focalise son pointage sur l'appréciation : « La disparition progressive, pour les deux textes [la fable et le texte de Lovay], de jugements émotionnels – c'est-à-dire la disparition de réactions affectives spontanées ou de processus identificatoires au profit d'une approche plus distanciée, esthétique, propre au secondaire II – rend compte d'un phénomène d'objectivation concomitante à l'acquisition d'un certain nombre d'outils propres à l'analyse de texte. Cette transformation est visible jusque dans le langage même des élèves qui, dès lors qu'ils sont au secondaire II, emploient un plus grand nombre de modalisateurs et manient plus aisément le vocabulaire de l'analyse » (2016, p. 166). Les données recueillies pour mon travail confirment cette observation avec la nuance cependant que les filières entraînent une nouvelle différenciation à l'intérieur même du phénomène décrit d'objectivation.

Le style est envisagé selon deux grandes catégories : les procédés (au niveau du syntagme, de la phrase, de quelques phrases) et le style considéré dans sa globalité comme marque d'un auteur (le style de Barbusse, le style de Lintier). Sans trop entrer dans les détails de la distinction entre théorisation herméneutique et théorisation rhétorique proposée par Noille-Clauzade (2004), on peut observer dans les données une conception du littéraire héritée de l'herméneutique dont la mystique porte sur la « personnalité » stylistique de l'auteur, une vision du monde incarnée dans la facture de la langue et parallèlement une conception rhétorique de tradition très ancienne avec sa logique et ses outils spécifiques. C'est cette dernière qui se régénèrera au XX^e siècle dans la stylistique, comme domaine linguistique. Avec elle « nous sommes plus près de la pensée rhétorique des styles comme registres de procédures formelles » et « c'est dans ce cadre linguistique général que la théorie contemporaine a tenté de faire du style un concept permettant de penser la notion de 'littéarité' » (2004, p. 40). Or, c'est sans doute là que réside une explication des difficultés que rencontrent les élèves quand la discipline les invite à alterner deux traditions : celle du repérage du style rhétorique et celle propre au style herméneutique. Ils doivent faire preuve dans le premier cas d'une capacité à relever des traits formels, tout particulièrement les figures, grâce à une démarche sensible aux détails, au niveau du syntagme, de la phrase, voire de l'extrait, et dans le second montrer une capacité d'abstraction pour accéder au niveau plus global de l'œuvre étudiée et caractériser un style littéraire réputé d'auteur. En voici un exemple :

Ens : quand [il] y a une opposition entre les moments de combat et les moments d'attente / est-ce que ça se traduit d'une certaine manière par rapport au style ?

Él : quand il décrit les combats / c'est un peu plus bref que la description de la nature / en général c'est plus rapide / plus intense / ça se ressent dans l'écriture [T_Coll I_1. 2358–2362]

Autre él : avec la littérature qui va avec / les tournures de phrase

Ens : oui c'est vraiment une bonne observation [...] donc ça implique quoi ? / [...] par exemple quelles figures de style ? / [...] on a « l'aube qui est grise qui déteint » / et puis ensuite on a encore la nuit noire et l'évocation de toutes sortes de couleurs / il y a quelque chose qui descend des ténèbres / vous voyez qu'on est vraiment dans un style / un style qui se veut vraiment littéraire / [...] [dans *Le Feu*] il y a effectivement

un côté qui est beaucoup plus littéraire / beaucoup plus travaillé etc. / que ce qu'on a chez Lintier / moi personnellement j'aime bien le style de Lintier / mais il a un style plus simple / plus sobre / il cherche moins les effets [T_Coll I_1. 2511–2536]

Ces échanges montrent bien comment l'enseignante essaie de lier les deux composantes théoriques du style : la citation de passages très brefs (« figures », « toutes premières lignes »), et à un niveau global une comparaison *du* style de Barbusse et de Lintier. L'association du style et de la littérarité (« vraiment littéraire », « beaucoup plus littéraire ») apparaît bien ici comme un élément important de réputation qui entre pleinement dans les formes d'assujettissement.

L'analyse des transcriptions et des questionnaires reflète donc assez clairement la sédimentation d'un héritage plutôt rhétorique à côté d'un autre plutôt herméneutique. Je vais m'intéresser à présent spécifiquement au premier en abordant la question des figures de style :

Ens : il s'agit d'une figure de style / est-ce que quelqu'un [...] sait comment elle s'appelle ?

Él : laquelle ?

Ens : « il me semble inutile d'ajouter » et après évidemment il ajoute

Él : antiphrase

Ens : non/ ici c'est une figure encore plus précise qui s'appelle la prétériorité / la prétériorité qui consiste à dire / je ne vais pas vous dire ça et finalement évidemment on le dit [T_Coll I_1. 2077–2081]

L'échange est assez significatif : l'enseignante engage le questionnement sur le style, et immédiatement un élève pense aux figures – automatisme qui témoigne d'une discipline régulière et méthodique. L'ensemble des transcriptions montre une aisance certaine dans le repérage de certaines figures, dont l'antiphrase ici évoquée (souvent associée à l'ironie) ; s'y ajoutent : comparaison, métaphore, hyperbole, gradation, oxymore, personnification, pour les plus fréquentes.

Transposé au secondaire, l'art des figures montre bien ce qui est requis des élèves : l'apprentissage d'une langue littéraire, car en réalité, même considérablement sédimentée, transformée, la rhétorique des figures promeut et fonde un « ordre de la dignité littéraire » (Genette,

1966, p. 214)¹⁷⁸. Comme la reconnaissance de la figure et sa littérarité dépendent essentiellement de la capacité du lecteur à distinguer le figuré du littéral, on se trouve effectivement en présence d'un facteur de distinction entre les élèves capables de verbaliser le littéraire par le métalangage et ceux qui n'y parviennent pas. Il s'agit également bien sûr de la capacité d'entrer et de pratiquer des formes d'assujettissement différentes.

On en trouve une illustration tout à fait significative dans cette observation d'une élève :

Les textes de guerre sont intéressants et primordiaux à étudier, je les ai trouvés tous beaux, mais je dois avouer que j'aime tout autant travailler sur des textes comme Baudelaire. Les textes de guerre sont riches en anecdotes, mais au niveau de l'analyse on n'a pas à « fouiller » pour trouver des sens cachés, des allégories, des éléments [à partir] desquels on pourrait interpréter et trouver une autre histoire derrière le poème [Q_Coll II_q69_p. 996]

Le terme « fouiller » rend parfaitement compte de la nature de l'exercice. En quelques mots, des prérequis essentiels sont évoqués : opposition non littéraire versus littéraire, anecdote (référentiel extrinsèque) versus style (référentiel intrinsèque autotélique), littéral versus figuré. Mais précisément, il s'agit d'une expertise qui est le résultat d'un long processus de discipline. En voici un nouvel exemple :

Le carnet de notes de Henri Barbusse m'a paru très intéressant de par l'écriture qui n'est pas soignée ni retravaillée. [...] Il est intéressant, car les notes doivent être rapides et courtes et donc elles ne comprennent que les éléments nécessaires à sa compréhension et donc le plus important [Q_Coll III_q88_p.1254]

L'assujettissement littéraire qui se dégage dans ce cas modélise un sujet capable de rendre compte de cette abstraction sophistiquée qui consiste à être à même de se dégager, ne serait-ce que momentanément, de la référentialité extrinsèque pour apprécier esthétiquement un usage

¹⁷⁸ La nomenclature des tropes a été considérablement amendée en regard de la classification très sophistiquée de la rhétorique ancienne (Roussin, in Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 576). Ainsi, dans les données, les figures de diction ou de mots ne sont pas distinguées des figures de pensée, sans parler de toutes les subtilités d'une systématique qui a perdu son sens lorsqu'on est passé progressivement à partir de la fin du XIX^e siècle d'une culture de la rhétorique à une culture du commentaire (Daunay, 2007b, p. 171 ; Chervel, 2008, p. 530 ; Darme-Xu, Monnier & Tinembart, 2020, p. 21).

de la langue. De ce point de vue, le processus psychologique engagé par l'analyse du style est largement analogue à celui que décrit Vygotskij au sujet de la grammaire (1934/1997, p. 344). De la même manière que l'enfant décline et conjugue quotidiennement, sans savoir qu'il le fait, il emploie sans cesse des procédés de style, mais tout en l'ignorant. Il en est encore au stade non conscient et involontaire, et ce n'est que par le passage au plan volontaire, conscient, intentionnel programmé par l'école que le développement intellectuel devient possible. De la même manière que l'enfant fait preuve d'un savoir-faire linguistique, mais « qu'en dehors d'une structure déterminée, il ne sait pas faire ce qu'il sait faire involontairement », l'élève conscient d'une stylistique élémentaire dans sa formation à l'école primaire (en particulier grâce à l'exercice de la rédaction) doit passer corrélativement et progressivement à une conscience stylistique des écrits des autres et particulièrement des auteurs qu'il a à lire. Tout comme pour la grammaire, cela lui donne « la possibilité d'accéder à un niveau supérieur dans le développement de son langage » (1934/1997, p. 345). Cela donne des résultats comme cette analyse :

Ce texte est très poétique [Delbo] et est lu comme une chanson. Il y a de nombreuses comparaisons, métaphores et anaphores « c'est alors que le cœur doit s'arrêter de battre – de battre – de battre ». L'auteur joue même sur le rythme et dans ce cas l'arrêt du cœur [Q_Coll I_q40_p. 589]

En présence d'un texte, cette élève est capable de le qualifier, c'est-à-dire de l'extraire de sa singularité pour l'associer à un concept général, de nommer des figures, de verbaliser un procédé. La lecture suscite l'émotion, mais grâce à une technique sociale (l'explication de texte), la discipline introduit ce moment producteur du développement psychique : l'étude, et donc la mise à distance d'un objet pour en comprendre le fonctionnement, pour le rendre conscient, se l'approprier et verbaliser l'émotion générée à l'adresse des autres. Mais on voit bien ici tout le travail nécessaire pour que s'effectue cette appropriation, elle n'est en rien le résultat spontané d'une sensibilité subjective qui entrerait en écho ou serait en affinité élective avec une autre sensibilité subjective, celle de l'auteur. On mesure ici l'importance de la médiation didactique.

Tout ceci est bien sûr orienté et oriente l'attention : une explication de texte en français ne peut faire l'impasse sur une analyse stylistique et il me reste, pour conclure sur ce point, à évoquer un obstacle potentiel dans l'apprentissage : le commentaire de la figure peut assez facilement dériver vers la paraphrase, proscription très ambiguë comme l'a bien

montré Daunay (2002). Fontanier, l'un des théoriciens les plus éminents des figures, commente ainsi un vers de Boileau : « Le chagrin monte en croupe et galope avec lui » signifie « qu'il monte à cheval avec son chagrin et ne l'oublie pas en galopant » (cité in Genette, 1966, p. 206). Une telle explication formulée dans un exercice oral ou écrit du secondaire se verrait qualifiée de paraphrase et sanctionnée. C'est que dans la logique de la théorie rhétorique de l'écart, la figure est traduisible en langage littéral. Mais la subtilité de la discipline au secondaire consiste à exiger la compréhension de la signification – l'apprêt littéraire – au-delà de la compréhension littérale indispensable. L'élève littéraire est celui qui est capable de saisir la nuance et surtout de prendre une distance qui répond aux attentes d'une forme supérieure (littéraire) de lecture des textes : l'écrivain est celui qui « charge son langage non seulement d'« exprimer sa pensée », mais aussi de notifier une qualité épique, lyrique, didactique, oratoire, etc., de se désigner soi-même comme langage littéraire, et de signaler la littérature » (Genette, 1966, p. 220). Il me semble que la popularité scolaire de la figure tient précisément à sa capacité à signaler le littéraire, ou plus précisément une certaine réputation idéologique du littéraire.

Les données de l'ECG et du collègue ne donnent pas d'exemple significatif de paraphrase, en tout cas désignée comme telle par les enseignant-es ; c'est sans doute lié au fait que dans les interactions propres au cours elle peut apparaître comme une première étape d'élucidation des difficultés de compréhension ; en revanche, elle sera davantage déplorée dans une explication de texte intégrale lors d'un examen par exemple, ou encore dans le commentaire composé écrit, où elle est considérée explicitement comme un critère négatif d'évaluation. Pour tenter d'illustrer mon propos, je reproduis un extrait d'une copie d'élève utilisée par Daunay et soumise à l'évaluation des enseignants :

Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. *Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores* : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple tomber amoureux, il dit lui, vers 14 : Tira d'un coup mille traits en mon flanc. *Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : un œil pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.* (2002, p. 238)¹⁷⁹

¹⁷⁹ Pour être précis, il faut dire que sur les 50 enseignants sollicités, Daunay repère une grande disparité entre les jugements de paraphrase sur cette copie d'élève, mais j'ai

Sans revenir sur l'analyse fouillée de Daunay, je me contenterai ici de relever que la mention explicite des figures échappe à la qualification de paraphrase¹⁸⁰, alors que l'explicitation en relève. L'élève avec la première figure « métaphore » reproduit exactement ce qu'a fait Fontanier pour le vers de Boileau ; il ne le fait pas en revanche pour « métonymie », ce qui lui vaut d'échapper à une remarque négative. On note à quel point la frontière est ténue et on comprend mieux le désarroi et l'incompréhension qu'elle peut susciter chez certains élèves.

Autre aspect intéressant à relever, Daunay établit un lien explicite entre la disqualification de la paraphrase et l'influence de théoriciens depuis les années 1960 qui conçoivent le texte littéraire

Comme unique (cf. Riffaterre, 1979, p. 8), intraduisible (cf. Cohen, 1966, p. 34), irréductible (cf., *via* Blanchot, Genette. 1966, p. 79), non réductible à la référence (cf. Riffaterre, 1979, p. 36). Ce qui est constitutif de la littérarité [...] n'est finalement, que le dernier avatar d'une « poétique essentialiste ». (2002, p. 41)

La transposition du formalisme s'accompagne d'une délégitimation concomitante de la paraphrase : si la forme génère le sens, c'est une faute d'isoler ce sens pour en donner une traduction homologique. Nous avons bien, cohabitant dans la classe, un encouragement (rechercher les thèmes) et une proscription (la paraphrase), d'où la manifestation à l'intérieur de la discipline d'une injonction paradoxale qui ne peut que compliquer l'apprentissage des élèves. Daunay écrit d'ailleurs : « en fait, on ne *paraphrase* pas ; on est jugé *paraphrasant* » (2002, p. 46). C'est le flou même de sa perception et l'absence même de critères objectifs qui permettent à une conception théorique et idéologique du style d'être complétée par un versant évaluatif qui s'avère discriminant. Mais une fois encore, on constate concrètement la manière dont fonctionne l'assujettissement littéraire : l'élève littéraire est celui qui a assimilé les subtilités du métalangage et qui, lorsqu'il dit « je », ne commet pas d'impair en tombant dans les panneaux de l'injonction paradoxale : en réalité, pour comprendre un texte, il paraphrase souvent et par nécessité comme tout un chacun, mais il parvient à estimer quand son « je » risque d'être jugé

retenu des mots ou groupes de mots qui n'ont pas été considérés comme paraphrastiques (tout ce qui est en italique).

¹⁸⁰ Daunay observe que la présence d'un terme métatextuel diminue le jugement de paraphrase.

paraphrasant et de le mettre en porte à faux avec l'idéologie littéraire telle qu'elle est disciplinée. Le bon élève est donc celui qui a su développer un sens très fin de la discipline et c'est cela qui lui vaut d'être un jour lauréat, mais l'on reconnaîtra que cela nécessite une expertise d'un haut niveau. Nous retrouvons ici la sélection par la capacité d'abstraction déjà évoquée au sujet des concepts référentiels à visée intrinsèque ou extrinsèque. L'idéologie littéraire se nourrit du style, mais il n'est pas le même que celui des autres acteurs du champ littéraire, il est celui de la logique de l'institution qui par un travail très spécifique assujettit selon des modalités qui lui sont propres.

2. Le concept disciplinant et assujettissant de narrateur

Dans les développements précédents, nous avons pu voir que la définition de la littérarité était étroitement liée aux poétiques utilisées pour interpréter les textes. De ce fait, il est intéressant d'évaluer dans quelle mesure les outils méthodologiques proposés à l'école sont des transpositions de ces poétiques :

Qu'il s'agisse particulièrement de l'analyse des structures du récit (du repérage du schéma narratif dès les premières années du primaire à l'étude structurale du récit dans les plus grandes classes, via Propp, Greimas, Barthes, Larivaille, Bremond, Adam, etc.), des modalités de la narration (via la narratologie de Genette, essentiellement), des caractéristiques formelles de la poésie (via les nombreuses études inspirées des principes de Jakobson) ou, pour clore une liste non exhaustive, du fonctionnement du texte théâtral (via Ubersfeld, particulièrement). (Daunay, 2007b, p. 161)

Quand Genette dans *Figures III* (1972) théorise ce qu'il appelle « la voix », il s'inspire du modèle élaboré par Benveniste portant sur les rapports des énoncés et de leur instance productrice¹⁸¹. Il opère alors un parallèle avec la poétique pour montrer qu'elle éprouve une difficulté analogue pour qualifier « l'instance productrice du discours narratif » :

Cette difficulté se marque surtout par une sorte d'hésitation, sans doute inconsciente à reconnaître et respecter l'autonomie de cette instance, ou même simplement sa spécificité : d'un côté, [...] on réduit les questions de

¹⁸¹ Dumortier (2001, p. 35) montre les limites de l'analogie et les confusions qu'elle a pu induire.

l'énonciation narrative à celles du « point de vue » ; de l'autre, on identifie l'instance narrative à l'instance d'« écriture », le narrateur à l'auteur et le destinataire du récit au lecteur de l'œuvre. Confusion peut-être légitime dans le cas d'un récit historique ou d'une autobiographie réelle, mais non lorsqu'il s'agit d'un récit de fiction, où le narrateur est lui-même un rôle fictif, fût-il directement assumé par l'auteur, et où la situation narrative supposée peut être fort différente de l'acte d'écriture (ou de dictée) qui s'y réfère. (1972, p. 226)

Mais, par la suite, le transfert du concept de narrateur sans précaution vers d'autres genres s'est avéré source de problèmes et d'embarras et ce problème a été abordé entre autres par Bronckart (1996 b; 2008), Cohn (2001), Jeannelle (2004), Lacoste (2011), Rastier (2011a). Jeannelle par exemple évoque la question des genres factuels pour lesquels la fonction de narrateur « postulée par superposition implicite des modèles valant pour la fiction, [...] paraît secondaire, voire superflue, dans des textes dont l'un des traits de définition est précisément d'avoir pour énonciateur principal leur propre auteur » (Jeannelle, 2004, p. 288). Il y a donc ici un écart conséquent avec la narratologie initiée par Genette. Or, il faut se souvenir que, dans l'enseignement, c'est cette dernière qui, pour une part importante, a été transposée et qu'elle est fortement marquée par son élaboration et son illustration à partir d'un corpus fictionnel, lui-même composé majoritairement d'œuvres des XIX^e et XX^e siècles. Il faut laisser à Genette qu'il en est conscient :

Quels que soient, au stade où nous en sommes, les mérites et les défauts de la narratologie fictionnelle, il est douteux qu'elle nous épargne une étude spécifique du récit factuel. Il est certain en tout cas qu'elle ne peut indéfiniment se dispenser d'une interrogation sur l'applicabilité de ses résultats, voire de ses méthodes, à un domaine qu'elle n'a jamais vraiment exploré avant de l'annexer silencieusement, sans examen ni justification. (2004, p. 142)

Il ajoute que les poétiques essentialistes sont des poétiques fermées : « n'appartiennent pour elles à la littérature que des textes *a priori* marqués du sceau générique, ou plutôt archigénérique, de la fictionalité et/ou de la poéticité » (2004, p. 105). Le prix à payer de ces poétiques, que Genette présente comme très largement majoritaires, c'est donc le rejet d'un grand nombre de textes et de genres, mais aussi une incohérence herméneutique. Une poétique essentialiste fictionnelle peut difficilement rendre compte de l'effet critique des témoignages concernant les idéologies esthétiques littéraires qui affectent la production et la réception des textes. L'une des grandes forces du genre consiste précisément

à problématiser l'assujettissement en fonction de certaines modalités de sémiotisation. Et c'est dans la mesure où le témoignage a pour visée la vérité qu'il exerce une si puissante critique sur ces modalités. Ainsi, en posant le problème à partir du statut du témoignage, on aborde la théorie littéraire avec un autre regard, quitte à reconsidérer certains de ses concepts qui tendent à servir de paradigme pour d'autres genres, ceux usuels pensés pour le roman, mais également ceux pour l'autobiographie.

On peut trouver dans les manuels destinés aux élèves des exemples significatifs de problèmes auxquels mène l'usage généralisé du concept de narrateur et des ambiguïtés qu'il génère ; ainsi dans l'anthologie *La Première Guerre mondiale*, une question est posée aux élèves à propos du *Feu* : « À quelle personne le narrateur mène-t-il le récit ? » et la réponse suggérée dans le livret du professeur est la suivante : « Le narrateur est un personnage, il mène le récit à la première personne » (Carrère, 2006, p. 18) ; mais elle est suivie d'une autre question : « Quelle part le narrateur a-t-il eue dans ces événements ? », avec pour réponse : « Le narrateur a participé aux événements qu'il relate » (2006, p. 18). Ou encore, cette fois pour rendre compte du foyer énonciatif dans *Si c'est un homme* : « Au premier rang des personnages principaux se trouve Primo Levi, à la fois personnage et narrateur sous la plume de l'auteur » (Kefallonitis & Martinez, 2001, p. 51). Pourtant, le « personnage », notion héritée de la matière narrative et dramaturgique, se constitue dans un système de relations propre à la logique de l'univers créé par un romancier ou un dramaturge, et ne peut donc guère être transféré tel quel de la fiction à l'œuvre de témoignage. S'il existe bien, dans *Si c'est un homme*, un choix et une construction qui fait sens (le chapitre 9 « *Les élus et les damnés* » présente effectivement une typologie des attitudes des prisonniers), ce choix n'en fait pas des « personnages de papier », ces « vivants sans entrailles » pour reprendre l'expression de Valéry. Contrairement à la fiction, les « personnages-Häftlinge » de Levi ont risqué et souvent perdu la vie et « les personnages-bourreaux » sont susceptibles d'être jugés lors d'un procès. S'il est discutable, voire illusoire, de chercher la source réelle à l'origine du père Goriot par exemple – au risque de tomber dans une théorie du reflet, il est possible d'identifier Pikolo par son vrai nom, Jean Samuel ; il est même possible d'interroger ce compagnon de commando sur les souvenirs qu'il gardait d'un échange à propos de vers de Dante, relaté dans *Le Chant d'Ulysse*. Aucun des « personnages » de *Si c'est un homme* ne s'apparente donc au statut sémiologique d'un Goriot, d'un Vautrin ou même de Napoléon dans les œuvres de Balzac. La question de

l'attestation et de la vérification potentielle des propos et des faits relatés est primordiale, car elle met en jeu l'accréditation entière du texte.

On trouve encore une autre source de confusion quand les commentateurs ajoutent à la tripartition auteur-narrateur-personnage, une quatrième instance qui est le témoin, entraînant un malentendu et l'impression que Levi se contredit. Ils précisent ainsi :

Différents points de vue se chevauchent dans le texte. Plusieurs Primo Levi y apparaissent à la faveur de changement de ton et de perspective que le lecteur est peu à peu amené à discerner, cela d'autant plus facilement que l'auteur n'y met aucun obstacle. (Kefallonitis & Martinez, 2001, p. 66)

C'est d'autant plus curieux que le dossier « Echos et correspondances » inséré en fin d'ouvrage place Levi dans un corpus qui rassemble Antelme, Delbo, Améry ce qui aurait dû permettre de les comparer dans une perspective générique. On peut d'ailleurs, de manière significative, aboutir au même constat avec une édition scolaire de *Ceux de 14* de Maurice Genevoix :

Tantôt l'auteur délègue à l'un de ses personnages le soin de raconter. Tantôt l'auteur se dissimule derrière un narrateur invisible et omniscient. Tantôt, enfin, auteur et narrateur se confondent, comme c'est ici le cas ainsi que dans tous les récits autobiographiques. (Rivet, in Genevoix, 2012, p. 102)

J'évoquerai dans un prochain développement la confusion entraînée par l'assimilation du témoignage à l'autobiographie, mais on peut constater de plus ici celle à laquelle conduit la mise au second plan du genre pour privilégier la narratologie. *Ceux de 14* n'est en effet absolument pas identique au *Feu* sur le plan du foyer énonciatif. Rien dans l'appareil conceptuel narratologique appliqué aussi bien à l'un que l'autre ne permet de les distinguer, ce qui est dommageable pour évaluer la dimension éthique de leurs témoignages. Ainsi, la question : « quelles sont les pensées et les sensations du narrateur » (Rivet, in Genevoix, 2012, p. 103) posée au texte de Genevoix et au texte de Barbusse nivèle totalement les différences dans la portée des deux textes. L'absence de prise en compte de l'outil genre ne permet pas de comprendre le travail effectué grâce à cet outil. Ce n'est pas un hasard, et il faut sans doute en voir la cause dans le lien originel de la narratologie avec le domaine fictionnel. Le texte de Genevoix n'a pas plus de valeur en soi que le texte de Barbusse, il en a même moins du point de vue des ressorts traditionnels du roman, mais il en a plus du point de vue de l'acte de témoigner, raison d'être du genre.

La transposition de la narratologie fictionnelle est également manifeste dans les pratiques de classe. On observe ainsi dans les transcriptions de leçons une fréquente utilisation du concept de narrateur. Dans une classe d'ECG par exemple nous pouvons lire dans un questionnaire préparé par l'enseignante et destiné à accompagner la lecture :

1. Reconnaître le-les *temps verbal-aux* et préciser de quel *type de narration* il s'agit :
 - Description (lignes + citation)
 - Dialogue (lignes + citation)
 - Commentaires du narrateur (lignes + citation)

Et ce qu'apporte ce choix des temps.

2. En 5 lignes max. *résumez brièvement l'action, les sentiments* que ressent le narrateur, et le *message* qu'il tente de faire passer au lecteur.

La question n°1 porte aussi bien sur le texte de Barbusse que celui de Lintier, de même la question n°2 avec « le narrateur » applicable aux deux extraits. Les réponses des élèves expriment une certaine hésitation :

p. 2 Le narrateur nous conte son histoire personnelle (*Le Feu*).

p. 5 Le narrateur ressent le danger et peut-être la peur de la mort (*Le Tube 1233*).

p. 7 L'auteur a peur de l'avenir.

Alors que l'énoncé stipule explicitement « narrateur », la troisième occurrence parle d'« auteur », ce qui est révélateur du sens que revêt la distinction narratologique pour certains élèves. La raison en est sans doute la complexité théorique de la notion, mais cette complexité provient également de l'application du concept dans les pratiques d'enseignement à divers genres de textes et de situations d'énonciation.

Ce flottement n'est pas le seul fait de l'ECG. On le note aussi au collège :

Le narrateur utilise des mots divers pour qualifier les bombardements. Il répète une des phrases qu'il a déjà dites dans son carnet de notes : « on va à la verrerie » [Q_Coll III_q84_p.1193]

Dans ce propos, le narrateur apparaît comme identique dans *Le Feu* et dans le carnet de notes de Barbusse qui relatent certes le même fait, mais

dans des perspectives génériques différentes. La malléabilité du concept empêche donc de focaliser l'interprétation sur la nature sémiotique du genre et sa visée pratique. L'élève dit « répète », ce qui est une observation très fine, mais l'outil de la discipline ne lui permet pas d'envisager que cette répétition ne prend pas du tout le même sens dans le contexte propre à l'ensemble de chacun des deux textes.

Il y a également des traces de ce phénomène dans les transcriptions de leçons cette fois :

Ens : à quel type de narrateur avons-nous affaire ?

Él : c'est un narrateur interne

Ens : oui [...] vous avez raison/ c'est un narrateur effectivement qui est à la première personne / [...] on a donc un narrateur qui est le personnage / qui est présent dans le récit / il raconte / [...] est ce que nous avons un je ?

Él : non

Ens : non pas encore / alors où est-ce qu'on la voit la première personne ?

Él : quand il dit les voilà

Ens : oui alors très très bien / [...] bon alors j'ai dit qu'il n'y avait pas de je / mais qu'est-ce qu'il y a comme personne ?

Él : nous

Ens : il y a nous/ oui voilà / effectivement donc pour l'instant le je [...] est dilué dans ce nous [T_ECG I_1. 24–48]

L'enseignant commence par une question usuelle en explication de texte et l'on remarque que la réponse de l'élève d'ECG dénote déjà une aisance certaine dans le maniement des focalisations externe, interne, omnisciente. La suite montre cependant bien l'ambiguïté qu'apporte une conceptualisation élaborée pour la fiction. L'enseignant rappelle le genre (témoignage), mais en développant l'analyse mentionne la notion de personnage qui pose problème au sens narratologique pour un témoignage. L'intérêt ici est que son interprétation est très précise, car le texte de Barbusse joue délibérément sur un flou énonciatif dans la distribution de la parole : on ne sait pas toujours en effet de manière très sûre s'il s'agit d'un narrateur totalement assimilable à l'auteur-témoin, d'un narrateur de type fictionnel, ou d'un personnage. En réalité, les trois types se trouvent bien dans l'œuvre, mais il faudrait pouvoir les mettre en évidence pour

aborder la question de la fiabilité et de la fidélité au genre. La suite de l'échange est également très instructive, car l'enseignant revient sur l'imprécision propre au texte de Barbusse et la thématise.

Ens : il n'y a pas un positionnement très clair / le positionnement du narrateur qui change de point de vue / impersonnel / le nous et puis le je de moi / [...] qu'est-ce qu'on pourrait en dire ? / rappelez-vous que c'est quelqu'un qui vit la guerre / qui est sur le terrain / qui n'est pas en train de faire de la fiction / donc il y a une sorte de pacte entre l'auteur et le lecteur ici / c'est-à-dire que voilà / ce que raconte Barbusse / ici c'est le vrai / c'est ce qu'il a vraiment vécu / donc sachant cela / sachant qu'il raconte ce qu'il a vécu / ce qu'il ressent / ce qu'il a senti / comment est-ce qu'on peut interpréter cette oscillation entre le je / le nous et le on ? [T_ECG I_1. 126-134]

De par sa composition même, le texte s'avère malaisé à interpréter avec les outils usuels de la disciplinasion : si on le prend du côté de la prise de parole par l'auteur, on se trouve en effet sur le versant témoignage, mais dans ce cas on délaisse le narrateur et le personnage fictionnels, et vice-versa. Lacoste d'ailleurs, dans son analyse du *Feu*, relève de nombreux autres exemples d'ambiguïté dus au statut d'un narrateur parfois intradiégétique, parfois homodiégétique, parfois hétérodiégétique :

Le narrateur homodiégétique du *Feu* est censé combattre en première ligne, mais il s'accommode mal de sa position au ras du sol. Comme on ne peut pas être en même temps pris sous le feu et le voir, il a recours à toutes sortes de subterfuges narratifs qui lui permettent d'observer la guerre à distance tout en se trouvant lui-même immergé dans la boue. [...] Un je fait bien une apparition (avant une longue éclipse), mais un bref paragraphe lui suffit pour s'installer dans une pure extériorité par rapport au groupe qu'il observe, et dont on ne saura jamais vraiment s'il en fait partie [...]. Il ne cessera plus ensuite de se singulariser de ces « espèces d'ours ». (2011, p. 630)

Il est donc délicat d'évoquer en classe les divers foyers énonciatifs en leur cherchant une forme de cohérence, mais c'est précisément ce qui établit l'esthétique du texte. L'enseignant attire donc l'attention sur la manière dont la distribution des points de vue révèle l'idéologie littéraire mise en œuvre par Barbusse. La difficulté didactique consiste cependant à la verbaliser, à la conceptualiser de manière assez claire pour qu'elle soit entrevue par les élèves. Or, l'échange qui suit cette question de l'enseignante de collègue en montre bien la complexité :

Ens : [...] le narrateur [...] réagit comment face à ce qu'il voit ?

Él : il est étonné parce qu'on peut penser que si des gens meurent à côté de nous / on sera choqués/ traumatisés / [...] alors que même si des amis sont morts / [dans le texte] ils sont heureux / mais après si on réfléchit vraiment à ça / on peut se dire que si on était dans la même situation/ on serait aussi heureux parce que ça aurait pu être moi / alors que moi je suis vivant à côté [T_Coll I_l. 2434-2439]

On peut relever ici dans la réaction de l'élève la manière dont s'effectue l'interprétation à travers le concept de narrateur. La tentation personnalisante est nettement marquée, d'autant plus qu'elle est associée à l'identification (« si on était dans la même situation »).

Cette tendance est également marquée dans les questionnaires :

J'ai ressenti tout d'abord de l'angoisse et de la consternation. J'ai également ressenti du soulagement à quelques moments en apprenant la suite de l'histoire (le fait que le narrateur soit en vie). En somme, j'ai été empathique pour le narrateur lors de la lecture (angoisse, révolte, tristesse, soulagement) [Q_Coll I_q41_p.604]

Ou encore :

Oui, car les témoignages permettent de nous mettre à la place du narrateur et d'éprouver un peu ce qu'il ressentait pour compatir avec lui. Cela nous permet donc d'avoir une approche subjective de l'histoire [Q_Coll II_q59_p.860]

En l'occurrence, le référent sert à donner de la chair au narrateur. Ce n'est donc pas la nature du foyer énonciatif qui est mise en évidence, mais la compréhension du texte par l'expérience personnelle. On note ici une sorte de syncrétisme entre différentes approches du texte. Ce point explique pourquoi les élèves sont parfois désarmés par l'usage de certains outils requis par la discipline. La dimension narratologique de l'enseignement littéraire affecte donc les formes d'assujettissement et particulièrement la manière dont elle oriente les lectures des témoignages, mais le genre permet aussi de mettre en évidence les tensions avec l'idéologie de la réputation littéraire. En voici encore un exemple :

Ens : oui / mais c'est vrai que ce qui est intéressant aussi c'est que le narrateur il a l'air de vraiment comprendre seulement autour de la ligne 135 / « je comprends trois points de suspension / si ces

instants sont heureux malgré tout au sortir de l'enfer / c'est que justement ils s'en sortent / etc. » / donc on a ici un narrateur qui intervient considérablement dans le récit pour un peu commenter ce qu'il vient de voir / [...] ce qui est [...] étonnant c'est qu'il mette autant de temps à comprendre / [...] du point de vue de la vraisemblance [T_COLL I _I. 2432–2448]

L'étonnement de l'enseignante est d'ailleurs partagé par une élève :

Je trouve l'approche de Lintier plus intéressante. L'aspect psychologique m'intéresse plus que le physique que je connais plus par les films en rapport avec la guerre. Bien que le texte soit moins « joli » il est plus marquant que celui de Barbusse qui me paraît invraisemblable [Q_Coll I_q.50_p.725]

Le lien entre intérêt et teneur de la connaissance (vérité psychologique) est ici à souligner. On remarque que le vraisemblable joue un rôle dans l'évaluation. Or, c'est une notion importante dans les études littéraires, car dans la tradition de la poétique d'Aristote, elle est liée à la fiction et à la mimésis. La question ne porte pas tant sur la vérité que sur la crédibilité, ce qui explique sa variabilité en fonction des époques. C'est ainsi que les normes classiques élaborées au XVII^e siècle vont en donner une acception très restrictive, associée à la bienséance. La vraisemblance dépend de l'utilité morale de la littérature. Il s'agit d'une idéalisation. Mais le témoignage là encore oblige à une nouvelle configuration, et à un renversement de l'esthétique classique puisque le vrai doit primer sur le vraisemblable conçu à l'aune de l'idéologie la plus communément partagée.

Ces quelques exemples montrent les difficultés d'interprétation dues au lien originel de la narratologie avec le domaine fictionnel. Il s'agit d'un cas particulièrement révélateur de production d'un appareil conceptuel justifié par un corpus restreint. L'hégémonie fictionnelle et une certaine conception de la réputation littéraire tendent à homogénéiser la lecture des textes en dépit du genre et de la situation de communication ; dans cette perspective, si la valeur esthétique est envisagée, elle reste dissociée de la vérité et c'est en cela qu'il s'agit bien d'une forme d'assujettissement spécifique à l'idéologie littéraire. Le genre apparaît donc une fois de plus comme un outil critique indispensable dans l'évaluation de la valeur¹⁸².

¹⁸² Sur la question de la valeur en didactique de la littérature, on peut se reporter aux analyses approfondies de Vuillet (2017).

3. Exemple d'une discipline caractéristique par la filière

Dans une classe du collège, l'enseignante (Coll I) débute son cours en proposant la lecture de la préface de *Si c'est un homme*. Le texte est utilisé comme introduction à la suite du travail qui portera sur les deux extraits de Lintier et Barbusse.

Ens : dans les prochaines heures on va travailler sur des textes de témoignage / donc ça va être principalement des témoignages de guerre / en l'occurrence qui se rapportent plus en fait à la guerre des tranchées de 14–18 / mais pour poser deux trois points qui me paraissent importants / je vous ai [...] préparé ici la préface d'un livre qui est très connu dont certains ont peut-être entendu parler / [...] Primo Levi *Si c'est un homme* [T_Coll I_l. 1857–1867]

L'enseignante précise les enjeux, oriente la réflexion des élèves vers la dimension sémiotique et vers le contexte d'énonciation¹⁸³, puis insiste brièvement sur la généralisation d'un concept scientifique intrinsèque concernant la préface en tant que telle qui, par un procédé typique de renforcement de la mémoire didactique, devient un savoir général, transférable :

Ens : n'oubliez pas le rôle particulier que joue la préface / la préface c'est le moment où l'auteur peut vraiment d'une certaine manière communiquer avec ses lecteurs [...] orienter la lecture d'un texte [T_Coll I_l. 1871–1882]

L'interaction porte ensuite sur les raisons qui poussent Primo Levi à publier son témoignage. Voici la réponse d'une élève :

Él : [*él lit une citation de la préface*] il « voulait fournir des documents à une étude dépassionnée de l'âme humaine » / [...] il voulait que ce soit un signal d'alarme / [...] il avait besoin de dire son histoire pour se libérer et se sentir mieux après avoir écrit [T_Coll I_l. 1897–1901]

¹⁸³ C'est également le cas dans Coll III : Ens : vous avez deux textes qui ont été rédigés durant la Première Guerre mondiale / des gens qui ont vécu ce conflit / qui ont été engagés / et bien la question qu'on va se poser / comment est-ce qu'on peut faire pour écrire la guerre ? / par quels procédés ? / par quels moyens on peut se lancer dans l'écriture de ce vécu d'une expérience personnelle ? [T_Coll III_l. 3384–3389]

Cette réponse montre certes que l'élève reprend la tâche proposée par l'enseignante, déjà nettement orientée par la prise en charge du référent extrinsèque, mais la réponse s'appuie aussi sur une référence littérale au texte (référent interne). Cela peut sembler aller de soi pour un exercice d'explication, et pourtant on constate que la prise en charge du texte comme support de réflexion pose davantage de problèmes aux élèves de l'ECG, moins enclins à mettre en œuvre ce degré de discipline. La capacité du va-et-vient de l'interprétation (texte et commentaire) en lien avec un usage du métalangage approprié qui permet de le faire, demande de se situer à un niveau d'abstraction élevé. Mais il faut encore ajouter que l'enseignante de collège, bien que ce niveau soit déjà conséquent, ne s'en satisfait pourtant pas ; cela dénote donc à quel degré de capacité de conceptualisation l'archiélève de collège est situé :

Ens : j'aimerais [...] qu'on [...] regarde tout de même d'un petit peu plus près parce que [...] vous n'avez pris qu'un petit bout de la phrase [...]

Él : j'ai l'impression qu'il n'a pas envie [simplement] de relater des événements / mais plutôt essayer de comprendre pourquoi ces événements s'étaient produits / et ce qui s'est passé dans la tête des gens qui ont organisé ça pour que ça se passe [T_Coll I_1. 1903–1906]

L'enseignante amène l'élève à développer le concept scientifique vers une compréhension des événements : l'écriture comme élucidation et explicitation de l'expérience, précisément ce à quoi les élèves n'avaient pas été assez attentifs dans un premier temps. Et la réponse franchit encore une nouvelle étape ; elle prend une tournure proche d'une démarche historique de compréhension du référent extrinsèque : « ce qui s'est passé dans la tête des gens ». Le passage est assez remarquable d'un niveau qui n'est plus simplement littéral, mais interprétatif.

Él : dépassionnée ça ne veut pas dire qu'il essaie d'avoir une vision plus extérieure que seulement quelqu'un qui décrit les faits ? [...] / qu'il essaie d'avoir une vision plus externe / lui il est dans les camps / mais comme il est arrivé plus tard / il essaie d'avoir une vision plus externe

Ens : ça va effectivement dans le sens de ce qu'il a écrit / dans le sens où c'est vrai / c'est assez choquant / il raconte des choses vraiment [l'enseignante s'arrête un instant pour marquer par un

mouvement de tête son émotion] très très choquantes / et c'est souvent raconté avec / comme une sorte de recul / et ça c'est peut-être effectivement assez typique du genre de démarche qu'il s'est proposé [T_Coll I_1. 1919–1929]

L'élève avance dans l'interprétation en s'appuyant sur un concept scientifique référentiel puisé dans la biographie : « arrivé plus tard », et c'est un indice intéressant de l'aspect hypothétique de l'interprétation en train de se construire : « ça ne veut pas dire (interrogatif) ». L'élève émet des hypothèses, puis revient au texte pour les soumettre à vérification. La reprise de l'enseignante est également à relever : renforcement par l'acquiescement, puis généralisation et pose d'un jalon pour la définition du témoignage : « typique du genre de démarche qu'il s'est proposé ». Et la suite est à l'avenant, où l'on peut constater comment concepts scientifiques référentiels extrinsèques et intrinsèques se tissent en un réseau dense dans le dialogue :

Él : il dit aussi qu'il n'est pas là pour critiquer et pour accuser / parce qu'il y a eu tellement d'accusations [...] il veut apporter un autre regard

Ens : il dit je ne veux pas apporter de nouveaux chefs d'accusation / si je me souviens bien

Él : il est d'accord avec les accusations / mais il ne veut pas en rajouter / pour lui c'est assez et maintenant il veut passer à autre chose

Ens : [...] le but n'est pas de rajouter une nouvelle charge / [...] mais en même temps/ c'est quand même une visée critique / c'est évident

Él : ce que j'ai compris / [...] ce n'est pas ce qui s'est passé là-bas dans un sens factuel / ce qu'il veut justement c'est mettre en avant / comme il dit « l'étranger c'est l'ennemi » / et comprendre un peu / essayer d'expliquer / cette phrase est un peu ancrée dans tous les esprits même si on se le cache un peu / il veut montrer aussi que si l'on prend cette phrase à l'extrême / comme ont fait les Allemands/ [...] ça mène à ce qui s'est passé avec les camps

Autre él : moi je pensais plutôt que dans ce cas/ ce n'était pas de critiquer les nazis /mais de critiquer l'homme en général

Ens : [...] je pense que c'est une bonne précision effectivement / [...] quand il dit « une étude dépassionnée de certains aspects

de l'âme humaine »/ on sort du particulier pour aller vers le général / [...] vous voyez qu'à partir du moment où on pose les choses comme ça / on est vraiment dans un projet philosophique / si on veut / ou en tout cas littéraire / [...] vous voyez que chez les réalistes/ on veut aussi fournir des documents et puis/ en même temps/ est-ce qu'on veut faire une étude dépassionnée de l'âme humaine ? / ce n'est pas tout à fait la même démarche / mais il y a quand même des recoupements que l'on pourrait faire [T_Coll I_1. 1930–1968]

Trace d'une maîtrise certaine et d'une discipline poussée, l'élève élargit sur un concept scientifique très général et abstrait qui amène l'enseignante à parler de projet philosophique et littéraire. On peut une fois encore noter la réflexion sur le réalisme transférable à d'autres textes. Elle est à mettre en relation avec la différence de positionnement dans le cours entre élèves et enseignants sur le plan de la mémoire didactique. L'enseignante a une vision globale, large qui se déploie selon une cohérence générale (rétroaction et proaction, rappel et anticipation). Le dialogue se poursuit avec l'apport d'un élève sur la question hautement intellectualisée de l'acte de communication en relation avec la réception des textes :

Él : ils étaient déconnectés de la société / ils ont besoin d'être de nouveau acceptés dans la société où ils étaient

Ens : [...] ou en tout cas trouver un lien profond avec cette société / évidemment vous vous doutez bien que quand vous avez vécu quelque chose de très traumatisant / là je ne parle pas forcément du fait d'avoir été déporté / mais je veux dire quand vous avez vécu n'importe quoi / un traumatisme / ça met une espèce de barrière entre vous et les autres / et puis [...] de partager / c'est comme une façon de rétablir un lien et puis c'est vrai se réapproprier une certaine place dans la société [T_Coll I_1. 2012–2037]

C'est une nouvelle illustration du processus : concept scientifique référentiel extrinsèque, puis retour sur le concept du quotidien, puis prise de conscience du concept quotidien et transformation en nouveau concept scientifique référentiel extrinsèque, mais qui ne se situe plus au même niveau d'abstraction. Et, signe de la manière dont la classe entre dans une conceptualisation complexe, celle-ci apparaît quand les élèves débattent et comparent leurs préférences pour le texte de Lintier ou pour celui de Barbusse :

Él : [texte de Barbusse] tout est construit pour nous montrer que c'est vraiment horrible / par rapport à l'autre texte [celui de Lintier] c'est beaucoup moins vrai / aussi les morts comme ils sont décrits / déjà je ne suis pas sûr que quand tu es sur un champ de bataille / tu passes autant de temps à observer comment les gens sont morts/ et puis ils sont dans des positions qui ne font pas très réalistes [T_Coll III_1. 3779–3783]

Le texte de Barbusse est abordé sous l'angle de sa construction, c'est-à-dire non pas comme un donné, mais par son intention énonciative qui oriente la signification du texte, ce qui permet de poser la question de la véracité, capitale pour la compréhension du genre. Mais la réponse est encore approfondie :

Él : il y en a un qui était coupé en deux / et une partie du corps qui était en quelque sorte debout / il me semble / ça ne fait pas très réaliste [T_Coll III_1. 3788–3793]

Cependant, un autre élève argumente en sens opposé :

Él : je pense qu'il n'y a rien de plus réel que comment c'est retranscrit / ça ressemblait plus ou moins à ça

L'enseignant profite alors du débat pour proposer une synthèse visant la formation générale des élèves en cours de français :

Ens : la valeur de témoignage de ce texte / je conçois totalement que certains d'entre vous le reçoivent comme quelque chose d'hypperréaliste et d'autres comme quelque chose / on va dire de totalement exagéré / maintenant du point de vue littéraire / [...] on peut dire qu'il y a un certain nombre de procédés qui sont utilisés et qui suscitent des images en nous / ces procédés ce sont les comparaisons / ce sont les procédés d'exagération / des termes comme extraordinairement / avec des termes qui relèvent de l'hyperbole qu'on retrouve à la fin du texte aussi / donc ça au niveau littéraire [...] / après est-ce que ça correspond à une réalité ? / ce serait plutôt un autre travail à effectuer [T_Coll III_1. 3848–3857]

Propos significatif : c'est l'évocation du niveau littéraire et de sa réputation qui coupe les textes de leur rapport à la réalité et à la vérité¹⁸⁴. Il

¹⁸⁴ Pour un développement plus détaillé sur la question de la vérité dans l'enseignement, on peut lire l'article de Muller et al. (2020).

est frappant que la relation du littéraire à la réalité soit au conditionnel – « l'objet d'un autre travail » non réalisé en cours de français et il s'agit là d'un indice de sédimentation d'une poétique orientée vers une référentialisation interne, et de l'expression d'un des constituants de la réputation littéraire. Évidemment, il n'est pas question ici de la compétence de l'enseignant, mais il s'agit simplement de constater comment la compréhension et la qualification de la valeur du littéraire entrent en relation avec un genre aussi factuel que le témoignage. Ainsi, la confrontation entre réputation littéraire et vérité peut être abordée comme en atteste cette citation :

Ens : j'aimerais insister sur le fait en termes de genre / on affaire à un roman [*Le Feu*] / ce roman vous propose différents chapitres / et donc ça suppose qu'il y ait une réflexion d'auteur sur l'organisation des chapitres et la structure du texte / [...] il y a une phase classique / on essaie de contextualiser l'action / on donne des informations quant au lieu / on lui donne une atmosphère / on crée un sentiment / celui de l'attente / et il y a quelque chose qui arrive / c'est ce bataillon qu'on attendait / et on va pouvoir ensuite questionner les gens et avoir leur impression sur ce qu'ils ont vécu / et puis structurellement / il y a cette opposition entre l'attente / la tonalité dramatique de la guerre et en même temps la joie que vous avez pu relever à la fin [T_Coll III_1. 2872–2892]

Les principaux éléments de la construction sont répertoriés, mais ils restent dans une relative généralité, car ils ne sont pas analysés dans leur rapport à la qualité de l'attestation et donc du témoignage. Ce n'est toutefois pas toujours le cas, et cela montre que s'il ne s'agit pas d'une priorité du cours, ce n'est pas non plus une impossibilité :

Ens : c'est un aspect de ce type de récit-là qui est assez central / [...] la règle du jeu c'est effectivement de dire la vérité / de ne rien ajouter qui serve uniquement à faire joli / à toucher le lecteur / à émouvoir / à dégouter / à énerver / peu importe / on dit les choses comme elles sont et ça explique aussi / [...] le style est quand même assez sobre [...] / ici c'est clair il y a quelques figures de style / il y a deux trois petites choses / mais on voit qu'on est dans un style qui se veut clair / qui se veut limpide etc. [...]

Ens : alors qu'est-ce qu'il y a dans cette citation [de Levi] qui est intéressant à votre avis ?

Él : il ne se définit pas comme un écrivain [...]

Ens : alors quel aspect du travail de l'écrivain est remis en question ?

Él : plaie au lecteur par des figures de style / des choses comme ça
[T_Coll I_1. 2100–2112]

Ce dialogue mérite attention. À partir d'une projection au rétroprojecteur de citations qui posent explicitement la question du lien entre la vérité et la sémiotisation littéraire, l'enseignante amène les élèves à réfléchir sur des points importants pour la compréhension du genre et la définition du littéraire. Dimension hautement complexe en termes de concepts scientifiques, le problème de l'adéquation du style et du genre avec la relation des faits est mentionné. Nous avons ici un exemple typique d'éléments apportés par l'élève et réinvestis par l'enseignant et menés à un niveau d'abstraction supérieur.

J'ajoute que je n'ai pas trouvé d'exemples de tels échanges dans les transcriptions de l'ECG. C'est un des éléments parmi d'autres qui me fait dire que la disciplinaton en fonction des filières conduit à des formes d'assujettissement différentes.

4. Brève digression sur la disciplinaton et la communauté interprétative

L'analyse des données met en évidence le lien entre la disciplinaton, la focalisation de l'attention qu'elle génère et les formes d'assujettissement. C'est à partir de ce constat que j'aimerais discuter une conception de la communauté interprétative qui a connu une certaine audience (y compris en didactique de la littérature) à la suite de la publication en 1980 aux États-Unis d'un texte de Fish, traduit en français en 2007 sous le titre *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*.

L'intention de Fish vise à montrer que la recherche de l'intention de l'auteur est un leurre et une erreur de méthode. À contrario, il insiste sur le rôle essentiel du lecteur et soutient de manière catégorique que l'interprétation n'est pas un art de l'analyse, mais un art de la construction, les interprètes ne décodent pas les poèmes, ils les font. Fish s'oppose aux critiques qui selon lui cherchent à sauver l'autonomie du sujet et de sa conscience : « si l'ego est conçu, non comme une entité indépendante, mais comme une construction sociale dont les opérations sont délimitées par les systèmes d'intelligibilité qui l'informent, alors les significations qu'il confère au texte ne sont pas les siennes, mais trouvent leur

source dans la (ou les) communauté(s) interprétative(s) sur laquelle (ou lesquelles) il repose » (2007, p. 74).

Pour soutenir son propos, Fish s'appuie sur une expérience qu'il a vécue dans son enseignement. Il rapporte qu'il donnait deux enseignements à la suite, l'un de linguistique et de critique littéraire, l'autre de littérature sur la poésie religieuse anglaise du XVII^e siècle. Lors d'une pause entre les deux cours, il a encadré la liste de noms de linguistes inscrite au tableau à l'usage des étudiants qui avaient assisté au premier cours et ajouté au-dessus, p. 43, puis : « Quand les étudiants du second cours sont entrés dans la salle, je leur ai dit que ce qu'ils voyaient au tableau était un poème religieux du type de ceux qu'ils avaient étudiés, et je leur ai demandé de l'interpréter » (2007, p. 57). Fish ajoute :

C'était presque comme s'ils suivaient une recette de cuisine – s'il s'agit d'un poème, faites ceci, s'il s'agit d'un poème, voyez-le de cette manière – et de fait, les définitions de la poésie sont des recettes, puisqu'en imposant aux lecteurs ce qu'ils doivent chercher dans un poème, elles leur enseignent des manières de regarder qui produisent ce qu'ils s'attendent à voir. (2007, p. 61)

Fish précise qu'il s'agit d'étudiants qui ont « appris comment identifier les symboles chrétiens et reconnaître des schèmes typologiques, et comment passer de l'observation de ces symboles et modèles à la spécification d'une intention poétique qui était généralement d'ordre didactique ou sermonnaire » (2007, p. 56). C'est dire que leur interprétation ne s'est pas faite au hasard, mais grâce à une familiarisation avec le genre littéraire étudié.

Ainsi, au lieu d'y voir un aspect essentiellement négatif, on peut au contraire souligner l'efficacité de la discipline, c'est-à-dire l'ensemble des techniques éducatives qui contribuent à la transmission d'une culture, et plus particulièrement celle de l'étude des textes et de leurs commentaires. Il ne faut donc pas en tirer de conclusion hâtive sur l'absence d'authenticité ou d'originalité (et donc de singularité) du sujet.

Fish peut d'ailleurs écrire :

Lorsque je tourne les pages de ses poèmes [Milton] ou donne un cours sur ceux-ci, je n'ai pas besoin de convoquer activement le monde des études miltoniennes et toute son histoire de débats, de lectures canoniques et rejetées, de problèmes bien connus et d'énigmes interprétatives. Je n'ai pas besoin de convoquer ce monde parce que je suis déjà une chose de ce monde, et ses composantes, petites et grandes, sont déjà le contenu de ma perception. Par conséquent, même si le texte lui-même n'est pas [...] une contrainte

pour mon activité interprétative, les contraintes intériorisées de la communauté à l'intérieur de laquelle je travaille s'exercent puissamment (on pourrait même dire tyranniquement), et ce précisément parce que je n'en suis pas moi-même conscient ; elles sont la forme même de ma conscience. [...] Loin d'être émancipé des contraintes du texte, le lecteur ou la lectrice que j'imaginai[s] était parlé(e) ou écrit(e) par l'entreprise dont les préconceptions structuraient sa conscience. (2007 pp. 128–130)

Fish le vit comme une perte et comme une coercition (« une tyrannie »), comme si quelque chose devenait par ce fait irrémédiablement inatteignable. Dans une certaine mesure, une théorie de l'assujettissement pourrait reprendre ce propos sur la communauté interprétative, en particulier l'idée d'être déjà une chose de ce monde ; mais elle s'en séparerait sur sa compréhension de la technique et le fait que la règle soit forcément une contrainte qui brime. Dans l'expérience de Fish, les potentialités de l'objet textuel affiché étaient certes importantes, mais pas infinies. Toutes les interprétations ne pouvaient en émerger, même si la réflexion à partir de ce cas limite favorise la dérive théorique. L'idée de communauté interprétative est intéressante dans la mesure où elle met l'accent sur la communauté, mais elle devient limitative quand elle minimise le rôle de l'objet. Tout objet, une pioche comme la Bible, est le produit d'une technique qui contient des possibilités d'action. Pour appliquer une métaphore à l'expérience de Fish, on pourrait dire que ses étudiants ont appris à creuser avec une pioche pour trouver de l'eau, mais s'ils n'en trouvent pas, ce n'est pas à cause d'un mauvais usage de l'outil (ce n'est pas la pioche qui produit l'eau), mais parce qu'on les avait égarés en leur indiquant le mauvais endroit où creuser.

Le raisonnement sur l'œuvre littéraire est faussé dans la mesure où l'objet est porteur de potentialités extrêmement variées, liées à un usage complexe du langage et à l'expérience accumulée dans l'usage des genres¹⁸⁵. De ce point de vue, il est erroné de penser que l'interprétation dépendrait exclusivement de la communauté interprétative constituée à l'occasion de l'interprétation d'un texte. En réalité, une communauté

¹⁸⁵ Roussin et Schaeffer concluent à propos du mouvement du *Reader-Response criticism*, dont la tendance représentée par Fish : « Ni l'histoire littéraire, ni l'analyse des œuvres, ne sont réductibles à une histoire de la réception ou une histoire des lectures. La réception présuppose l'existence d'une œuvre, c'est à dire (pour le moins) d'une structure syntactico-sémantique susceptible d'être 'reçue', et de ce fait l'analyse de l'œuvre ne saurait être rabattue sur l'analyse des réceptions : l'histoire des lectures n'est pas l'histoire de la *création* des textes, mais celle de leurs appropriations par les lecteurs » (in Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 100).

interprétative a déjà présidé à l'écriture du texte par la médiation d'un auteur singulier ou collectif. Ce sont deux communautés interprétatives parfois très éloignées temporellement l'une de l'autre qui communiquent par le genre. Il ne s'agit donc que d'ajustements plus ou moins importants. Il ne peut y avoir en ce sens de lecture *princeps* d'*Œdipe roi* ou de l'*Iliade*, mais plutôt une sédimentation des interprétations et des ajustements en fonction des époques. Comme le montrent les travaux de Dupont (2009), un problème se pose quand les ajustements se prétendent l'interprétation *princeps* et plaquent leur idéologie d'époque sur le texte. Dupont par exemple contextualise historiquement la communauté interprétative à l'origine de la composition des œuvres attribuées à Homère et refuse une conception de l'auteur anachronique par rapport à son contexte d'énonciation ; elle insiste particulièrement sur la dimension orale fondamentale de la production des textes homériques, ce qui va à l'encontre de la figure du génie à bien des égards redevable au romantisme. Mais elle ne prétend pas pour autant que chaque interprétation soit radicalement nouvelle. On ne comprendrait plus dès lors la transmission et son processus. C'est comme si la nouvelle interprétation repartait de zéro, faisait table rase, pourtant, même si la recontextualisation s'accompagne d'ajustements, l'interprétation ne sera jamais radicalement nouvelle, le vocabulaire conceptuel non plus. Ainsi, pour reprendre un exemple déjà mentionné, la polémique entre Barthes et Picard au sujet de l'œuvre de Racine porte sur une part très réduite de l'interprétation de Racine¹⁸⁶, même si cette part n'est pas mineure et engage une méthode et une idéologie. Il existe une sédimentation des interprétations de *Phèdre*, et certes au XX^e siècle la passion racinienne va prendre une importance qu'elle n'avait pas au XIX^e en fonction des valeurs alors attachées à l'enseignement, mais la vengeance de Vénus reste bien une composante de l'intrigue, la versification, une dimension formelle essentielle, etc. L'impossibilité de définir la littérature de manière universelle et intemporelle explique le processus de configuration de la sensibilité en fonction des besoins idéologiques (une époque ne retient des précédentes que ce qui a

¹⁸⁶ Ce constat rejoint celui de Dufays à propos des fables de La Fontaine : « Depuis sa première publication, [le] recueil a donné lieu à un nombre assez considérable d'interprétations différentes. Mais si on découpe les trois siècles qui nous séparent de La Fontaine en tranches synchroniques, on constate qu'à l'intérieur de chaque période les interprétations – les processus de lecture – étaient largement convergentes : cela montre bien que la pluralité des lectures se déploie beaucoup plus sur l'échelle temporelle qu'en synchronie » (2010, p. 46).

du sens de ce point de vue). La postérité dépend donc de la plasticité des œuvres à procurer des réponses. Chaque période élabore sa compréhension de Racine, chaque époque alimente à sa manière la réputation littéraire de son œuvre. Observer l'enseignement de la littérature permet de voir ce phénomène non pas en général, dans l'absolu, mais dans le cadre concret d'interactions se déroulant dans une institution. Il est donc utile de s'interroger sur la composition de cette communauté et, là encore, le fait de réfléchir aux rapports entre l'objet à enseigner, et l'objet enseigné évite de tomber dans des oppositions trop tranchées qui servent uniquement la radicalité de la thèse. La position de Fish est ainsi critiquée de manière très convaincante par Dufays :

[Elle] contredit deux faits d'expérience. Considérons d'abord les processus par lesquels le lecteur produit la signification. Les similitudes très fortes qui existent entre les modèles proposés par des chercheurs aussi différents que Eco (1985a), Rutten (1980), Renier (1979) et les théoriciens sémiocognitivistes prouvent que, par-delà le privilège qu'il peut accorder à des codes particuliers, et sans être pour autant soumis à la contrainte d'une lecture « modèle » aussi stricte que celle décrite par Eco, chaque lecteur est amené, pour construire le sens d'un texte, à effectuer certaines opérations bien précises. [...] L'autre fait qui ôte tout crédit à l'hypothèse subjectiviste est la convergence souvent considérable qui existe entre les réceptions développées à l'intérieur de chaque horizon historico-culturel. Cette convergence est due à la prégnance dans la mémoire collective d'un certain nombre de codes très généraux, très stables, fréquemment réitérés et massivement répandus : ceux qu'il est convenu d'appeler des stéréotypes. (2010, p. 39)

J'ajoute que la réflexion théorique de Dufays sur les stéréotypes s'avère suggestive pour comprendre l'assujettissement, en particulier par le lien avec la doxa :

Pour comprendre les phrases isolées, [...] ce sont les référents concrets qui sont requis. Le seul moyen de désambiguïser un énoncé est de le situer par rapport aux représentations du monde réel. Mais pour le sens global, il en va tout autrement. Pour pouvoir disposer d'une prise générale sur le texte, le lecteur est obligé de dépasser le niveau mimétique de la signification ; il lui faut développer une stéréotypie, une structure sémantique abstraite répandue dans la mémoire collective [...]. Si les référents actuels sont nécessaires à la saisie des portions de texte isolées, ils ont toujours besoin d'être « dépragmatisés » et intégrés dans une structure de référents virtuels pour qu'une construction sémantique cohérente puisse être développée. La construction du sens global repose donc sur une connaissance abstraite et stéréotypée qui relève de [...] la doxa. (2010, p. 140)

Dans mes propres termes, il serait plutôt question d'idéologie de la réputation littéraire, mais toute l'analyse sur la stéréotypie permet de mieux comprendre comment elle intervient dans les modes de lecture en général et scolaire en particulier. Et ceci d'autant plus que Dufays, loin de déconsidérer la stéréotypie, défend au contraire la thèse que lire consiste avant tout à manipuler des stéréotypes (2010, p. 23).

Ainsi, au lieu d'une déploration sur un supposé caractère conformiste des interprètes, il paraît beaucoup plus intéressant d'essayer de comprendre le processus. Certes les étudiants de Fish ont proposé un commentaire attendu, mais pour la simple raison que les dés étaient pipés dès le départ. Si l'enseignant donne des règles alors qu'il en applique d'autres, il ne respecte tout simplement pas les fondements du contrat didactique. Pourquoi le subterfuge serait-il suspecté puisque la relation pédagogique en effet se fonde à priori sur la confiance ? À l'objection que cette expérience puisse difficilement donner lieu à toute extrapolation, Fish (2007, p. 62) répond qu'il l'a reproduite plusieurs fois dans des universités et des pays différents (on ne sait pas lesquels) et qu'il a obtenu les mêmes résultats, mais on ne voit pas très bien en quoi c'est convaincant. En fait, si la discipline est sensiblement identique dans toutes les expériences et même si le lieu change, il n'y a aucune raison pour que les résultats diffèrent. Il aurait été plus intéressant et risqué pour ses conclusions de tenter l'expérience dans des filières d'enseignement différentes et à des âges différents.

Le mérite du propos de Fish est d'attirer notre attention sur l'importance de la communauté interprétative. Mais une grande part du travail reste encore à faire, en particulier celle qui concerne la construction de l'accord. Quand on a dit que la convention joue un rôle, rien finalement n'est encore dit, car nous nous trouvons à un niveau de généralisation tel que la compréhension de la pratique ne s'en trouve pas éclairée. Ce qu'il est plus difficile d'expliquer, c'est le processus de la transposition didactique. On trouvera forcément de la convention, mais comment la communauté interprétative en convient-elle ? De quoi convient-elle ? Y a-t-il un accord réellement collectif ? Contrairement à ce que semble soutenir Fish, cette communauté n'est homogène qu'en apparence, et il ne tient pas assez compte du caractère idéologique de l'assujettissement.

Je précise toutefois que cette expérience n'a pas vraiment de prétention didactique ni même prescriptive, limite que n'hésitent pourtant pas à franchir certains de ces commentateurs. Aussi Citton, dans la préface du livre, peut-il opposer à un « univers littéraire français où la rhétorique

se borne souvent à apprendre aux élèves à couvrir les pires trivialités d'un vernis terminologique savant » (2007, p. 13), la liberté académique de Fish, présenté comme indiscipliné, ce qui laisse tout de même entrevoir une vision très réductrice de la discipline. De fait, s'il admet comme Fish que « les gestes interprétatifs, les normes de l'acceptable et de l'inacceptable (de même que tous les gestes et que toutes les normes) ne sont concevables qu'au sein de communautés interprétatives qui donnent aux subjectivités individuelles leurs formes, leurs limites et leurs visées », c'est pour mieux dénoncer « la part énorme que prend le conditionnement dans nos comportements. Ce qu'illustre l'exemple [des] étudiants [de Fish] [...], c'est la puissance du lavage de cerveau et du bourrage de crâne qui a lieu dans une salle de classe » (2007, p. 20). De même pour Michel

Il n'est [...] pas étonnant que les institutions recourent à des « trésors d'ingéniosité » pour endiguer la survenue d'usages non conformes. Il faut avouer que, par exemple, l'école apparaît comme une machine redoutable pour récupérer, normaliser et standardiser des usages d'interprétation et de lecture des textes, qui, lors de leur émergence, voulaient rompre avec les modèles hégémoniques en cours [...]. Il est incontestable que les thèses de Stanley Fish permettent de penser comment l'interprétation des textes peut devenir un « art indiscipliné », difficilement « récupérable ou instrumentalisable ». (2011, p. 61)

À vrai dire, l'observation dans les classes et la lecture des données qui en résultent rendent délicat d'avouer une telle chose. Où se trouve cette école, machine redoutable ? Qu'est-ce qu'un art indiscipliné ? L'explication de texte, pour ne prendre que cet exemple, ne peut être qu'un art discipliné, car c'est sa raison d'être ; et qui oserait soutenir qu'elle a été un art de la récupération et de l'instrumentalisation avant que des esprits critiques ne l'aient fait entrer dans l'ère du soupçon ? Bien au contraire, c'est parce qu'elle a été disciplinée par des générations d'interprétants que l'interprétant d'aujourd'hui a une chance de comprendre un texte.

Chapitre 7

L'attention portée au référent

1. Le rôle de la référence dans le développement intellectuel des élèves

La pratique de la référentialisation va être envisagée d'un point de vue particulier, celui de l'exercice d'explication de texte, et en fonction de son lien avec l'orientation de l'attention vers deux types de références. Mon but est d'établir une distinction entre le matériau extrinsèque et le matériau intrinsèque à la discipline, l'hypothèse étant que le second construit et donne la priorité à une subjectivité caractérisée par la réputation littéraire scolaire. Cette référentialisation interne exige donc un degré d'acculturation important, mais d'autant plus important qu'il est éloigné de l'univers référentiel extrinsèque de l'élève. Dans la logique de Vygotskij, je dirai que l'on retrouve ici, sous une forme spécifique, un exemple tout à fait frappant de rupture entre concepts du quotidien et concepts scientifiques ; il faut toutefois prendre garde, comme on le verra, que cette bipartition ne coïncide pas toujours exactement avec celle entre matériau intrinsèque et extrinsèque, ce dernier pouvant parfois relever des concepts scientifiques. Ces concepts peuvent en effet provenir d'autres enseignements comme l'histoire par exemple, car cette discipline est effectivement plus fréquemment mise à contribution que d'autres en raison du genre de texte étudié.

Il est encore utile de préciser qu'une même occurrence peut s'appliquer à une référentialisation intrinsèque ou extrinsèque. Cela dépend du système de concepts dans lequel s'insère la référentialisation et du contexte de communication. La guerre peut ainsi être désignée comme réalité extrascolaire, mais aussi comme thème significatif dans l'étude immanente d'une œuvre. C'est alors l'intention de l'enseignant ou de l'élève qui l'oriente vers l'une ou l'autre et cette orientation est significative, car

elle renvoie à la fois au projet didactique (objet à enseigner) et en particulier aux formes d'assujettissement projetées, mais elle est aussi contrainte par la logique propre à l'interaction, c'est-à-dire, dans une classe, à la capacité et à l'intention (la motivation) des élèves d'entrer dans les formes d'assujettissement¹⁸⁷. L'enseignant intègre cette dimension à sa planification, ce qui induit des capacités du sujet différentes ou plus exactement des sujets à capacités différentes.

Commençons par quelques exemples de concepts qui renvoient à une référentialité quotidienne :

Ens : je suis sûr que vous avez tous lu des textes de témoignages / moi j'en ai lu / on m'en a fait lire et puis j'ai choisi des fois d'en lire / [...]

Él : par exemple quand il y a un accident et [...] une personne qui voit l'accident et bien elle témoigne pour dire ce qui s'est passé

Ens : [...] et donc ça serait-ce qu'on appelle un témoin / comment ?

Él : oculaire

Ens : un témoin oculaire en effet / on est un témoin oculaire si on a vu quelque chose [T_ECG III_1. 1296–1307]

L'enseignante débute la leçon par une définition du témoignage avec un contenu référentiel extrinsèque explicite. Il s'agit de parvenir à une définition (concept scientifique) avec une précision lexicale (« oculaire »), mais en se fondant sur un élément déclencheur qui s'appuie sur l'expérience des élèves (cf. première réponse).

Sur le plan plus global de la planification de la séquence, cette leçon se distingue par une très longue contextualisation : la première mention explicite des deux textes n'apparaît qu'à la 26^e minute et le premier

¹⁸⁷ Réfléchissant aux « concepts centraux de la sémantique de l'action (intention, but, raison d'agir, motif, désir, préférence, agent, responsabilité, choix, contraintes, etc.) », Muller montre de manière éclairante « qu'une intention enseignante est un peu "plus" qu'une intention en général, une raison d'agir enseignante est un peu "plus" qu'une raison d'agir en général. Il y [a] donc à rendre compte des significations que prennent ces concepts à travers leur usage pour l'enseignement. [...] Bien sûr, la question des degrés de l'agir ne se pose pas qu'en enseignement, mais nous pensons qu'elle s'y pose de manière particulièrement prégnante, qu'elle a ainsi des conséquences sur les significations que peuvent prendre les agents spécifiques à l'enseignement que sont les élèves et l'enseignant » (2009, p. 252).

contact avec les textes à la 34^e¹⁸⁸. Cas unique parmi les six leçons, l'assise référentielle extrinsèque est si importante qu'elle ne laisse, pendant les 90 minutes de cours, quasiment aucune place à une prise en compte référentielle intrinsèque des textes. Or, il est possible de définir la planification

Selon l'articulation des trois pôles du triangle didactique comme le geste de l'enseignant par lequel il planifie une séquence d'enseignement d'un objet spécifique pour un archiélève lecteur. Ce geste est dépendant de la séquence qu'il anticipe en devant s'adapter aux élèves. (Franck, 2017, p. 151, les italiques sont dans le texte)

Franck développe ensuite sa démarche d'analyse en comparant les dispositifs prévus par la planification et les activités effectivement réalisées par les élèves. Le geste de planification renseigne sur la valeur littéraire implicite et explicite dans les dispositifs mis en œuvre par l'enseignant. C'est à ce niveau, en particulier, que peuvent se repérer les préalables de l'assujettissement idéologique des élèves envisagé par un enseignant préalablement assujetti à une certaine conception de la littérarité. Mais bien sûr, une partie de l'intérêt et de la difficulté réside dans la compréhension des écarts entre la planification et l'assujettissement effectif des élèves.

L'enseignante évoque d'abord le témoignage en général, poursuit par un historique des événements illustré de photographies et une attention particulière est accordée à l'explicitation du vocabulaire, particulièrement le lexique technique concernant l'armée, les armes, la stratégie, ce qui constitue un ancrage référentiel extrinsèque conséquent. De plus, il est important de noter que cette contextualisation historique est fortement narrativisée :

Ens : c'est une région de la France où il ne fait pas bon vivre en hiver quand on n'est pas à l'intérieur / il a fait parfois jusqu'à -25 dans cette région-là / il y avait bien sûr des problèmes de boue / d'inondation quand il pleuvait / il y avait des rats / il y avait des poux /

¹⁸⁸ Fallenbacher à partir de l'analyse de 50 questionnaires fait cette observation : « Deux types de contextualisation sont nettement plus fréquentes : il s'agit de la *contextualisation minimale* [...] (38 %) et la *contextualisation historique/biographique* (32 %). Les contextualisations *de type générique* ou *de corpus thématiques et auctoriaux* sont par contre les moins fréquentes (8 %) et les *autres 'fonctions'* de MTA [métatextes d'auteurs : préfaces, correspondances, commentaires] sont encore plus rares (6 %) » (2017, p. 144). Il est intéressant dans la continuité des réflexions sur le témoignage de relever la rareté de la prise en compte du concept de genre.

impossible de se laver / la nourriture était amenée par des petits charriots dans des couloirs étroits où on ne pouvait pas se croiser à deux charriots / elle arrivait froide à la première tranchée / [...] c'était assez difficile à vivre d'autant plus qu'on vivait ça avec la peur au ventre / la peur que tout d'un coup un obus tombe / que tout d'un coup un raid des adversaires n'arrive et puis qu'on meure [...] sans comprendre ce qui nous arrive [T_ECG III_1. 1603–1615]

À l'évidence, les élèves s'intéressent à l'ancrage référentiel contextuel¹⁸⁹ :

Él : ils ont construit ça comment [les tranchées] ?

Ens : [...] les soldats ont pris conscience que c'est plat / en face il y a l'ennemi / s'ils me visent ils me tuent / ils me touchent c'est forcé en quelque sorte / donc à un moment donné il faut essayer de se protéger [...] des armes de l'adversaire / l'idée c'est quand même de survivre à la guerre [...] / pas d'être tirés comme des lapins à découvert

Él : ils ne se faisaient pas tirer dessus quand ils creusaient ?

Ens : ah et bien certainement / mais au moins quand c'était creusé / ils étaient cachés [T_ECG III_1. 1554– 1561]

On peut relever les mentions très précises du référent : dates, lieux, températures, nourriture, mais aussi l'empathie « malheureux », l'identification par les pronoms personnels : « quand on sera de retour », « sans comprendre ce qui nous arrive », « me visent », le niveau de langue : « tirés comme des lapins ». L'accroche se fait par la manière significative d'utiliser des concepts du quotidien, par le schéma des tranchées que l'enseignante

¹⁸⁹ Dans les questionnaires, toutes les réponses insistant sur l'intérêt d'une connaissance des faits réels par les témoignages vont dans le même sens : 5 occurrences pour ECG, 10 pour le collège. En voici deux exemples : élève d'un groupe ECG : « nous savons que cela s'est réellement passé, ce qui rend la lecture plus intéressante ». Réaction d'une autre élève du groupe : « plus intéressant que les textes que nous étudions en classe. De plus, cela nous aide pour notre culture sur les faits qui se sont passés. On peut voir les choses d'une autre manière, comparer le 'monde' actuel avec le passé » [Q_ECG III_q35_p. 517]. Élève du collège : « je trouve intéressant de lire des témoignages, nous nous retrouvons plongés dans un évènement donné que des personnes ont réellement été amenées à vivre. Ce genre de texte me touche et me captive souvent plus qu'un roman ou qu'une pièce de théâtre » [Q_Coll II_q74 p. 1052].

dessine au tableau, par des photographies projetées. Il est présent dans quatre cours sur six, mais dans ECG III, son utilisation pédagogique est remarquable par sa précision dans le positionnement spatial de l'espace référentiel :

Ens : ce que j'ai entouré ce sont des villages à gauche il y a Jeandelaincourt et Moivron / en dessous et puis à droite Fossieux / [...] à Fossieux se trouvent les Allemands et les Français sont dans les deux villages de gauche et en fait quand ils tirent des coups de canon et bien ils s'atteignent mutuellement / [...] je vous ai mis les barbelés / parce que je voulais que vous voyiez comment c'est tout en haut d'une tranchée / [...] en bas je vous ai mis dans un hôpital un soldat blessé au visage / c'est ce qu'on a appelé les gueules cassées / [...] et enfin la troisième page / en haut en gauche on vous montre un plan du front qui part de la mer du nord tout en haut à gauche / si vous suivez les flèches / enfin si vous suivez le tracé logique vous arrivez tout en bas à droite et c'est la frontière avec Bâle / donc la Suisse [...] / je vous ai entouré la Belgique / l'Allemagne / Paris et Nancy / Nancy si vous regardez sur la carte de la France de la page précédente / vous verrez que c'est la ville qui est en bas [T_ECG III_1. 1567–1593]

À titre d'exemple, il est encore possible de mentionner un moment révélateur de la leçon : les élèves butent, dans le texte de Lintier, sur le passage qui évoque des personnages articulés ; ils ne comprennent pas précisément à qui peut renvoyer ce référent extrinsèque. L'explication la plus explicite et la plus éclairante se trouve encore dans ECG III, car l'enseignante, fidèle à sa méthode, attache un soin particulier à contextualiser et à s'appuyer sur des concepts puisés dans une potentielle expérience des élèves :

Ens : donc là les personnages articulés dont il parle / peut-être que vous avez vu quand vous vous promenez [...] de tout petits ruisseaux étroits / il y a des personnes qui ont fait / comme des marionnettes et quand l'eau passe dessous ça fait bouger les jambes ou bien les bras / ça fait agiter une clochette qui sonne [T_ECG III_1. 1726–1732]

Il n'est pas certain que les élèves des autres classes aient eu une compréhension aussi limpide du passage. Sur ce point particulier, la question est de savoir si le niveau d'abstraction plus important dans les deux

autres classes de l'ECG ne pose pas trop de difficultés à certains élèves (la contextualisation par la référentialité extrinsèque est moins nette, surtout pour ECG I) ; mais à l'inverse la zone de développement proche est-elle suffisamment ambitieuse dans ECG III ? Il est difficile de répondre, car pour le faire de manière plus précise, il faudrait avoir accès à diverses évaluations effectuées en cours d'année scolaire. Il n'est pas possible à partir de cette unique leçon de déduire une pratique systématique. Par ailleurs, l'enseignante à ce moment de l'année (en janvier) travaille en fonction d'une représentation précise de l'archiélève de sa classe. Il s'agit d'une approche qui veut que l'étayage, par un ancrage dans le monde le plus familier, soit proportionnel aux difficultés de l'élève dans son maniement des concepts scientifiques. On notera que, de manière significative, il s'agit de la leçon qui aborde le moins le problème de la sémiotisation de l'expérience. L'abstraction et la prise de conscience sont donc ici corrélées à la zone de développement proche présumée de l'archiélève. Mais le contrat didactique risque toujours d'être rompu, soit parce que l'archiélève, projeté de manière plus ou moins volontaire, consciente, dans la planification anticipée de l'enseignant, s'avère beaucoup trop éloigné des capacités réelles des élèves, soit à l'inverse, si le défi intellectuel posé à l'archiélève se montre peu incitatif par sa facilité ou sa routine, qu'il déçoive, suscite ennui et désintérêt.

L'enseignante d'ECG III s'appuie explicitement et à de nombreuses reprises sur les concepts référentiels extrinsèques directement liés au quotidien, n'hésitant pas à citer sa propre expérience. Il s'agit en l'occurrence de faciliter l'accès à des textes peu familiers et cette aide peut être poussée grâce à des démarches pédagogiques d'implication, faisant appel, elles aussi, aux concepts du quotidien :

Ens : vous allez vous imaginer que la personne qui est en train de lire ce journal / vous la visualisez dans sa tranchée ou un petit peu derrière sa tranchée en train d'écrire son journal et tout d'un coup / au lieu de voir ce soldat inconnu que vous ne connaissez pas / vous imaginez que c'est votre frère ou votre meilleur ami qui est en train d'expliquer ce qu'il voit / qui vous écrit / ou plutôt qui écrit ce journal [T_ECG III_1. 1714–1721]

Relevons au passage une difficulté qui a trait à la relation délicate entre des usages pédagogiques s'appuyant explicitement sur des concepts du quotidien et certaines tâches ayant pour objet les textes de témoignage. Si dans le cas d'un texte fictif, on peut demander à l'élève de

se placer dans la posture d'un auteur qui met en scène un narrateur, l'équivalent dans le cas du témoignage n'est guère possible. Cela donne par exemple cet exercice d'écriture qui consiste, après une étude du *Feu*, à imiter le style de Barbusse pour décrire « une récréation mouvementée ou la sortie des classes » (Salinier, in Barbusse, 1917/2007, p. 490)¹⁹⁰, ou encore cette séquence d'étude sur *Si c'est un homme*, qui s'achève par une activité de pastiche proposée à des élèves de 15–16 ans : « En vous inspirant de ce que vous avez lu, vu et entendu, vous devez vous mettre à la place d'un adolescent juif qui a vécu l'expérience du camp de concentration et vous devez raconter, avec émotions, les événements vécus »¹⁹¹. Dans ce cas, plus l'élève répond aux attentes de la tâche (ce qui est la moindre des choses pour réussir scolairement) et plus il s'engage dans la rédaction d'un texte qui s'apparente à un faux témoignage. On constate en l'occurrence que dans un souci de facilitation, la tâche proposée élude la spécificité de la situation de communication, et donc l'élaboration de concepts scientifiques permettant de comprendre les enjeux du genre « œuvre de témoignage ». Le risque est que l'élève applique une situation de communication fictive à une situation de communication (celle du témoin) qui exige d'avoir réellement vécu la situation. Il s'agit ici d'une confusion des genres qui met bien en évidence la tension entre l'ancrage référentiel de la tâche visant à simplifier l'activité et la conceptualisation requise pour une herméneutique spécifique à ces textes.

Le recours à la référentialité extrinsèque pour la facilitation de la compréhension des textes est confirmé par d'autres recherches. Fallenbacher et Wirthner relèvent même que cet étayage est un « incontournable » de la « modélisation » :

Au primaire, il [l'ancrage référentiel] se décline davantage pour solliciter des repères personnels qui vont permettre aux élèves d'ancrer le texte dans le connu, et cet étayage supplante notamment le recours aux valeurs symboliques des personnages, rare ou peu fréquent. Chez les élèves du secondaire, le recours de l'enseignant à la référentialité des textes sert à marquer la distinction entre plan de la réalité et plan de la fiction ou à questionner les valeurs du texte. Ce geste implique pour le secondaire I autant un étayage par la symbolique des personnages que par la référentialité, alors que pour le secondaire II les valeurs éthiques (morales/sociales) sont au premier plan, aux côtés des valeurs symboliques et référentielles. (2018, p. 288)

¹⁹⁰ Dans Barbusse, H. (1917/2007). *Le Feu*. Gallimard, folioplus classiques.

¹⁹¹ <http://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/objet/index.php?act=seq&obj=392>

Dans une autre recherche, Fallenbacher développe sa réflexion à partir de l'enseignement d'un poème de Ponge, *L'huitre*. Ce texte a ceci de particulier qu'il poétise un référent à priori antipoétique selon la tradition et que sa réputation littéraire doit être confortée par un métadiscours particulièrement sophistiqué. Elle relève que

La difficulté [...] consiste à montrer que « tout » fait sens, là où les élèves ne voient rien de poétique. Il s'agit de rendre attentif au travail fait sur la matérialité du texte et de faire gagner en compréhension ce qui est au cœur de la poésie, à savoir la remise en cause de la fonction référentielle du langage. Il y a une désignation forte du référent de l'huitre qui semble très réaliste, mais de laquelle dépend l'imaginaire du monde organique du poème. (2017, p. 326)

Fallenbacher met ainsi particulièrement bien en lumière le problème de la relation du référent et de la construction esthétique de la réputation littéraire qui nécessite d'entrer dans un profond processus d'acculturation.

Concernant les concepts orientant l'attention vers le quotidien, il est possible d'observer dans les transcriptions d'autres exemples d'un processus qui a été décrit par Vygotskij : passage du spontané à la prise de conscience, autrement dit évolution du concept du quotidien initial vers l'abstraction par le concept scientifique, puis mise à l'épreuve du concept du quotidien par la nouvelle conceptualisation, ce qui entraîne une transformation de la perception du réel par le processus psychique. Ainsi, dans ECG I :

Ens : ça contraste quand même ce contexte de mort à la guerre avec ce contexte de mort en milieu ordinaire / c'est-à-dire dans la vie de tous les jours / vous savez quand quelqu'un décède / on revient beaucoup sur sa vie / sur qui il était / ce qui ravive d'autant plus le regret [T_ECG I_1. 248–252]

L'enseignant, en effectuant ici un lien direct explicite entre le texte et « la vie de tous les jours », part du concept référentiel intrinsèque sur « le contexte de mort » évoqué dans l'extrait pour l'associer à un concept du quotidien extrinsèque. On en relève également un bon aperçu dans la classe ECG II :

Ens : il y a tout de même un petit paradoxe que vous pourriez relever ici / dans le sens où je pense que dans votre imaginaire général la guerre c'est tout sauf monotone / là ça l'est terriblement / [...]

oui même la mort / en quoi ? Qu'est-ce qui fait que la mort est monotone dans cette petite partie ? [T_ECG II_1. 1028–1037]

On note l'usage du concept référentiel intrinsèque « paradoxe », développé à partir de la confrontation du texte et de l'« imaginaire général ». Concept complexe, car il est un indice chez le commentateur d'une capacité à verbaliser la prise de conscience d'un lieu commun, le paradoxe fait partie des instruments de l'explication de texte. L'enseignante vient de passer au texte de Barbusse et demande une comparaison avec le texte de Lintier. Les élèves confrontent alors le concept scientifique nouvellement utilisé à un concept du quotidien initial :

Ens : est-ce que ça correspond plus à l'image que vous vous faisiez de la guerre ou d'un récit de guerre ?

Él : ça montre le vrai aspect de la guerre

Ens : donc ça veut dire que ce qu'on a vu tout à l'heure ce n'est pas le vrai aspect ?

Él : là [...] on le ressent plus facilement / on voit vraiment que c'est la guerre [...]

Autre él : je pense qu'en fait les deux textes traitent l'un comme l'autre autant la guerre / mais celui-là [celui de Barbusse] est plus proche de l'image que nous on s'en fait à travers les médias / les films ne sont pas faits sur ce qui se passe derrière les lignes [...] / quand on regarde les infos [...] / on nous montre ce qui se passe vraiment en première ligne / au front / et non pas ce qui se passe derrière / ceux qui attendent ce n'est pas vraiment intéressant [T_ECG II_1. 1211–1225]

L'élève problématise de manière explicite la représentation de la guerre. Une dimension critique apparaît ici, mais on voit qu'elle ne peut se faire que dialectiquement par une confrontation des concepts référentiels intrinsèques et extrinsèques. Dans cette situation précise, la prise de conscience de la sémiotisation du référent est un facteur essentiel et dans cet échange entre l'enseignante et ses élèves se manifestent de manière probante les conséquences d'une réflexion effective sur le genre dans la construction de l'interprétation.

En voici un nouvel exemple au collège cette fois : l'enseignante (Coll I) a ajouté au corpus des deux textes à étudier en classe l'extrait de Jean Norton Cru inséré dans le dossier distribué aux élèves (je rappelle que la

demande était d'expliquer en classe les extraits des œuvres de Lintier et Barbusse, éventuellement complétés par le dossier) :

Ens : vous verrez que ce n'est pas un texte tout à fait littéraire / c'est un essai qui s'appelle *Témoins* et dont le sous-titre est [...] *Essai d'analyse et de critiques des souvenirs de combattants* édité en français de 1915 à 1928 / donc on est un peu dans un style de texte différent [T_Coll I_1. 2225–2230]

Le fait de mentionner explicitement Cru et de demander une analyse (seul cas parmi les six leçons) est intéressant sur le plan des concepts scientifiques, car il oriente l'élève vers une prise en compte de la dimension métadiscursive de la critique proposée par Cru et de la différence des genres (témoignage et essai). Notons pour finir la mention simplement évoquée au passage de la nature du littéraire : « ce n'est pas un texte tout à fait littéraire », indice d'une classification et d'une certaine conception en arrière-plan de la réputation littéraire qui est aussitôt associée au style. Mais voici, à présent, un exemple des effets de l'étude du texte de Cru du côté des élèves :

Él : je pense que [Cru] a été soldat donc il a une bonne expérience largement meilleure que Barbusse / déjà il voit si ce qu'a écrit Barbusse est juste ou pas / en plus Barbusse écrit d'une manière trop fantaisiste / il imagine trop on va dire / et d'une manière extrêmement morbide / là il critique la partie des corps / où il dit voilà « un autre trait individuel de Barbusse c'est sa propension à créer des monstruosité morbides » [T_Coll I_1. 2608–2616]

Nous avons ici le cas d'un usage approfondi de concepts, d'une capacité à comprendre les enjeux du travail de Cru en citant précisément le texte, d'une prise de conscience de la critique en tenant compte de la sémiotisation du référent, c'est-à-dire de l'application de concepts scientifiques au réel, la voie de l'abstrait au concret, pour enfin mettre l'accent sur l'exagération stylistique de Barbusse. Il n'y a pas d'équivalent de ce degré d'abstraction dans les transcriptions des interventions des élèves de l'ECG. Or :

La difficulté majeure, que l'adolescent ne surmonte habituellement qu'au terme même de cet âge de transition, est le transfert ultérieur du sens ou de la signification d'un concept élaboré à des situations concrètes nouvelles qu'il pense elles-mêmes en termes abstraits. La voie de l'abstrait au concret

s'avère ici non moins ardue que ne l'était en son temps la voie ascendante du concret à l'abstrait. (Vygotskij, 1934/1997, p. 360)

Dès lors, on comprend mieux, à contrario, ce qui pose problème dans le cas de l'analyse intrinsèque à dominante autotélique : il y a bien régulation de l'enseignant pour étayer l'apprentissage sur la voie ascendante du concret à l'abstrait, mais elle manque pour la deuxième partie du mouvement qui demande la confrontation à des situations nouvelles, après le passage par la médiation des concepts scientifiques. En fait, elle occulte la réflexion sur la sémiotisation du réel, ce qui ne permet pas de prendre en compte le rapport des textes avec les modalités d'action et donc les aseptise politiquement. À l'inverse, une lecture uniquement mimétique, elle aussi, ne pourrait aboutir, sans le métalangage propre à la discipline, à une réflexion sur la médiation par l'écriture du témoignage. On observe ici la manière dont la discipline dans la pratique de l'exercice assujettit. En rester à l'autotélisme, c'est priver les élèves, sur le plan du développement, d'un apport potentiel essentiel du deuxième mouvement. Se maintenir dans un décalque mimétique, c'est persister dans les concepts spontanés « gorgés d'expérience ». Comme j'ai tenté de le montrer au chapitre 3, cette orientation tend à valoriser une subjectivité de l'élève proche de son univers référentiel familier. J'avais alors indiqué que cela pouvait paraître séduisant comme pratique d'implication, mais comportait le risque que cela se fasse au détriment du développement, puisque la rupture avec le déjà connu ne pouvant avoir lieu, le mouvement propre à la zone de développement proche était compromis. Nous avons donc ici, en pratique, au moins trois modalités d'assujettissement à la réputation littéraire, selon trois formes différentes et donc trois sujets différents et des degrés de développement psychique différents dus à une mise en œuvre plus ou moins forte de la potentialité de la zone de développement.

2. L'effet-texte : l'impact du genre sur l'assujettissement

Les transcriptions indiquent donc que la référence au monde extratextuel joue un rôle important et, à ce titre, la mention du décès de Paul Lintier dans l'extrait proposé à l'étude s'avère un moment-clé pour observer la rupture entre concept du quotidien et concept scientifique. Rappelons d'abord le texte lui-même :

Le perruquier de la batterie est arrivé vers midi, à bicyclette, avec ses tondeuses et ses rasoirs. Devant l'abri de la première pièce où les saucisses ne peuvent nous voir, il a installé un banc au soleil. Assis en rond, par terre, on cause tandis qu'il opère le rasoir d'une main, le blaireau de l'autre.

Une batterie allemande tire... Représailles sur Fossieux. Vingt-cinq coups par pièce.

.....
(Ici s'arrêtent les pages inachevées du Tube 1233. Dans l'après-midi du 15 mars 1916, Paul Lintier tombait sous la mitraille allemande. Ses dernières notes de route, ramassées sur son corps sanglant, ont été réunies par les soins de ses amis et compagnons d'armes, les maréchaux des logis Arsène Gouhier et Lepeck, les servants de la pièce 1233 : François Tardif, Julien Lesaulnier, André Petit, Léon Roger, Prosper Radais, Mathurin Guyot).

La ligne de pointillés et les italiques apparaissent dans l'édition originale et sont reproduits dans le texte distribué aux élèves. Sur le plan de l'acte de production, il y a un passage de l'implication (pronoms personnels de la première personne du singulier et du pluriel) à l'autonomie (note de l'éditeur) de la parole en « je » à la citation du nom de l'auteur et à l'attestation de sa mort. La rupture dans la prise en charge de l'énoncé, matérialisée typographiquement, rend particulièrement manifeste le référent extrinsèque, et il est donc intéressant d'en étudier les conséquences sur le plan des concepts. Le passage est effectivement marquant, et il est commenté dans les six classes. Dans ECG I :

Ens : ici s'arrête le journal intime [...] / ici c'est terminé par la force des choses [...] / puisque le lendemain dans la matinée du 15 mars dans l'après-midi il est [...] mort à la guerre / on a retrouvé sur lui ces carnets-là et on les a édités / [...] une des [...] caractéristiques [de cette guerre est d'être] de type nouveau / [...] c'est fini le temps des grands généraux / Napoléon [...] c'est fini / la Première Guerre mondiale c'est la grande boucherie / des morts par millions et l'effet que ça fait c'est une sorte d'anonymat [...] / le temps des héros c'est fini / la thématique du héros / je vous en ai parlé [à propos de] *L'Étranger* de Camus / je vous avais dit [...] on n'est pas dans un roman [avec] des héros extraordinaires / des personnages incroyables / [mais avec] des personnages ordinaires / c'est typique du XX^e siècle [T_ECG I_1. 585–602]

Le commentaire de l'enseignant prend en compte la dimension générique et le lien est flagrant entre le livre et le monde : « mort à la guerre / on a retrouvé sur lui ces carnets-là et on les a édités ». Là encore, le propos

s'oriente rapidement vers une contextualisation référentielle extrinsèque de type historique et attestée : « Napoléon, boucherie, morts par millions » pour s'achever sur des concepts scientifiques intrinsèques, la thématique du héros. Le rappel de type culturel (Camus) s'inscrit ici dans la visée de la mémoire didactique¹⁹² pour remémorer une œuvre précédemment étudiée avec, sans doute comme arrière-pensée, la préparation à l'examen de fin d'année. Nous avons un exemple typique de cohabitation entre concepts scientifiques référentiels orientés vers l'explication par un rapport mimétique (extrinsèque) et un rapport fortement associé à un univers référentiel relevant de la culture scolaire disciplinaire spécifique (intrinsèque) et nous voyons concrètement comment le tissage s'effectue cours après cours.

Qu'en est-il à présent du collègue ?

Ens : ils sont tous assis au soleil en rond / on a l'impression qu'il s'agit d'une réunion de boy-scouts / et puis tout à coup / tout à coup on a une batterie allemande qui tire / trois petits points / représailles sur Fossieux 25 coups par pièce / points de suspension et puis après vous avez la remarque finale / [...] on ne voit rien venir / lui non plus / moi personnellement j'ai trouvé assez choquant / [...] c'est vrai c'est au jour le jour / il n'y a pas vraiment de recul / vous voyez dans un roman / ou je prends encore un exemple plus extrême / dans un film avant qu'il se passe quelque chose / généralement vous avez quelques indices [...] / de la musique / c'est rare qu'on ne vous fasse rien sentir [T_Coll I_1. 2247–2276]

L'approche se fait par le genre et ses effets et permet d'introduire une comparaison avec le roman puis avec le cinéma et de placer le propos sur le plan personnel (implication). Nous avons donc ici un cas de concept scientifique appliqué au monde du quotidien (le film) avec prise de conscience des procédés en termes de construction de la sémiotisation et de son rapport au réel. Mais l'analyse provoquée par la mort de Lintier est encore plus développée dans les deux autres classes du collègue :

Ens : [...] qu'est-ce qui relève ici d'une forme autobiographique ? / [...]

¹⁹² Pour un développement sur ce concept, voir Araya-Chacón (2008), Védrières et Schneuwly (2018).

- Él :** c'est triste à la fin / comme il est mort / enfin ce n'est pas vraiment autobiographique pour moi parce qu'il n'a pas fini / il n'a pas publié
- Ens :** il n'a pas publié / c'est vrai / néanmoins l'auteur est Lintier / il occupe quelle autre fonction dans le texte / mise à part celle d'auteur ?
- Él :** le héros
- Ens :** celui du personnage et celui du narrateur / donc il est à la fois narrateur / auteur / personnage du texte et il s'exprime / c'est là où je voulais en venir / c'est que le genre / on est dans un carnet / dans un journal intime si vous voulez / même s'il est destiné probablement à la publication / on est dans l'ordre du journal intime qui est une façon de parler de soi / qui est une autre façon que l'autobiographie classique [T_Coll III_ l. 3958–3971]

On peut noter ici l'assimilation du témoignage au genre de l'autobiographie. C'est une orientation de l'analyse due en particulier à l'utilisation de concepts scientifiques comme « auteur, narrateur, personnage », d'où une certaine hésitation dans les réponses d'élèves « ce n'est pas vraiment autobiographique », « le héros » et dans le développement de l'enseignant « une autre façon que l'autobiographie classique »¹⁹³. Mais ce qui est ici

¹⁹³ Ces remarques montrent didactiquement que cette hésitation tient au genre lui-même qui n'a, en réalité, que peu à voir avec l'autobiographie. On peut se reporter sur ce point à la démonstration détaillée de Lacoste (2011). En utilisant des outils textométriques, elle parvient à des résultats qui indiquent de manière patente la proportion massivement inverse des pronoms je, me, m', moi, mon, mes et nous, notre, nos, dans le genre du témoignage et dans celui de l'autobiographie. Il y a donc un contresens à interpréter le témoignage comme appartenant à une littérature du moi quand la première personne y est si peu présente. Lacoste relève en revanche une véritable « inflation du nous ». Ceci s'explique d'une part par une dépersonnalisation causée par la violence du traumatisme et d'autre part par le fait que le témoin s'exprime au nom d'un groupe. Il est à noter que Jeannelle parvient à des conclusions similaires à propos d'un autre genre, les *Mémoires*, qui a pâti également de la comparaison avec l'autobiographie : « Il en résulte une véritable impasse, liée au caractère très formaté et limité de nos outils de lecture des récits de soi [...]. Ainsi attendons-nous de lui [le Général de Gaulle] qu'il s'adresse à un lecteur privé, singulier, alors que le public visé par les *Mémoires* est un sujet collectif, la communauté idéale des Français. De même lui reproche-t-on son absence de transparence ou d'absolue sincérité alors que le Général est avant tout préoccupé de crédibilité et attaché au souci de la postérité [...]. On soumet enfin les *Mémoires de guerre* à l'impératif du renouvellement formel qui est, lui aussi, imposé par le 'corpus' autobiographique légitimé par l'université et transmis par l'institution scolaire, alors que

plus intéressant, c'est l'approche par le genre et surtout la formulation de l'impact du choix du genre sur la sémiotisation. L'enseignant, par la suite, affine encore le commentaire :

Ens : le carnet de notes / il est voué à la répétition / chaque jour vous écrivez / quand vous partez en voyage vous faites un petit journal de bord [...] / chaque jour vous racontez quelque chose et c'est très répétitif / ça ne s'arrête jamais normalement / ce qui arrête ici / ce qui interrompt le carnet c'est la mort [...] / et c'est vrai que là il y a un contraste avec Barbusse puisque Barbusse s'intéresse à un épisode en particulier qu'[il]i met en valeur avec un rebondissement [T_Coll III_1. 3981–3992]

J'ai cité ce passage pour indiquer l'émergence typique d'un concept scientifique (le choix du genre) à partir d'une référence au quotidien. On relève également la comparaison toujours très productive entre les textes de Lintier et de Barbusse. Une occurrence dans Coll II est encore plus remarquable, car l'évènement de la mort de Lintier est abordé de manière très élaborée à deux reprises au moins dans le cours. La première occurrence se trouve à la suite de l'observation d'un élève :

Él : j'ai remarqué qu'à la fin / ça se voit que ce n'est pas une histoire / ce n'est pas comme une histoire normale / ça se termine d'un coup / il est mort [T_Coll II_1. 3041–3042]

Cette intervention dénote que l'élève est sur la voie du concept scientifique ; tous les éléments sont réunis : le constat, la distinction entre histoire au sens de fiction et le témoignage, mais il manque la formulation. C'est une nouvelle confirmation du propos de Vygotskij, lorsqu'il constate expérimentalement la discordance entre la formation du concept et sa définition verbale (1934/1997, p. 260). L'enseignante va donc amener progressivement la formulation et la consolidation de la prise de conscience et faciliter le processus de transfert des concepts, « c'est-à-dire

le modèle mémorial suppose au contraire de privilégier la continuité, l'inscription dans une tradition, tout aussi inventée que n'importe quelle tradition, mais qui joue un rôle extrêmement structurant – c'est un point essentiel : l'un des reproches faits au *Salut* est son manque d'inventivité, sa reconduction de procédés ou de références empruntés aux grands prédécesseurs, depuis César ; mais cela revient à appliquer au genre mémorial l'impératif d'innovation constante à laquelle est soumise la littérature moderne, autrement dit à ignorer totalement qu'il existe d'autres régimes de littérarité » (Jeannelle, 2012).

l'application de l'expérience à des choses totalement différentes et hétérogènes ». En effet, selon Vygotskij, « Si la situation concrète, intuitive dans laquelle le concept a été élaboré vient à être modifiée, l'application de celui-ci s'avère très difficile » (p. 261), d'où la nécessité d'un étayage, manifestation spécifique du travail de l'enseignant qui peut s'observer dans le cours :

Él : c'était son journal

Ens : mais il n'a pas forcément écrit pour être lu par quelqu'un alors que l'autre texte [celui de Barbusse]

Él : oui c'est un livre / c'est fait exprès

Ens : c'est pour être lu / alors que [Lintier] écrivait simplement sans avoir l'intention qu'on le lise / peut-être plutôt pour lui / c'est peut-être pour ça aussi que ce n'est pas écrit de la même manière / donc on est deux fois dans le témoignage / mais est-ce qu'on est dans le même témoignage ? pas du tout [T_Coll II l. 3043–3053]

Par le concept scientifique, l'enseignante amène l'élève à prendre conscience de l'importance du choix du genre dans l'acte de témoigner : « donc on est deux fois dans le témoignage », mais ce n'est pas le même témoignage. Toutefois, la réflexion sur la sémiotisation ne s'arrête pas là, elle va encore être longuement développée et renforcée. L'enseignante revient d'abord, à partir de la mort de Lintier, sur la différence entre les deux témoignages [l. 3180–3182], puis approfondit la notion et la fonction du genre [l. 3208–3210]. Les élèves s'engagent alors dans une analyse de l'énonciation (usage du pronom « je ») complétée par l'enseignante en relation avec le pronom « on », ce qui l'amène, dans la logique de comparaison des deux textes, à demander celui qui « a le plus plu » aux élèves [l. 3239]. Suit un long échange dont on peut retenir quelques éléments :

Él : le deuxième [l'extrait de Lintier] / j'ai trouvé beaucoup plus abrupt la manière dont il se finit / le premier [Barbusse] c'est vrai il y a plein de gens qui meurent et tout / mais le deuxième il est presque paisible / il ne se passe presque rien et puis tout d'un coup ça s'arrête / je trouve presque plus horrible le deuxième [l. 3282–3285]

L'enseignante reprend alors ce propos pour le conceptualiser avec l'aide d'un concept méthodologique, le « champ lexical » [l. 3286], puis

essaie d'amener les élèves à réfléchir sur la notion de gout liée à l'émotion ressentie : « on n'est pas tous touchés de la même manière » [l. 3296] et revient enfin sur l'utilité de lire ce genre de textes en cours de français. Le niveau d'abstraction s'élève alors de manière conséquente puisqu'il s'agit de prendre conscience de l'une des finalités de la discipline et de développer son esprit critique sur son propre apprentissage :

Él : ces livres on n'a pas l'habitude de les lire / d'un côté c'est vraiment déprimant / si on me donne une lecture comme ça à faire à la maison / personnellement / je ne pense pas que j'aurais pris un livre comme ça / je ne suis pas vraiment ce style-là / après c'est sûr que ça change / c'est une autre vision / on voit en histoire [...] / c'est trop lourd / il y a beaucoup trop d'éléments graves / même si c'est bien écrit [T_Coll II_1. 3304–3309]

Il est intéressant de relever comment l'avis se construit entre gout, décentrement (« c'est une autre vision »), et en lien avec une autre discipline :

Autre él : je pense qu'il faut faire lire des textes comme ça parce que c'est des erreurs du passé / il ne faut pas que ça se reproduise / même si nous on ne le vit pas / il faut savoir ce qui s'est passé exactement / pas juste genre y a eu la guerre [T_Coll II_1. 3313–3314]

L'élève évoque une notion répandue dans l'espace public, celle du « devoir de mémoire¹⁹⁴ » et c'est une accroche possible vers la réflexion sur la différence entre mémoire et histoire, leur complémentarité et leur différence fondamentale d'un point de vue épistémologique. Ce qui sera d'ailleurs fait de manière tout à fait explicite dans Coll III :

Ens : Barbusse a vécu dans les tranchées / et puis c'est vrai / c'est un témoignage d'un individu dans sa situation / donc il parle de son expérience / et c'est vrai qu'il n'est pas fait mention de tout ce qu'il y a autour / c'est une sélection / c'est vrai que si l'on voulait parler de la Première Guerre mondiale en se basant uniquement sur ces textes / on aurait un point de vue très très réduit / alors je pense qu'après / c'est ce que vous faites en cours d'histoire / c'est

¹⁹⁴ Également mentionné en ECG I : [l. 626– 635] : « il veut montrer que c'était ça la guerre [...] / il y a une volonté de faire un devoir de mémoire / voilà de témoigner ».

essayer de confronter les différentes perspectives / une source qui émane plutôt de la population / des autorités politiques / une source qui émane plutôt des soldats [T_Coll III_1. 3587–3596]

Un élève de Coll II exprime également un avis significatif :

Él : moi je préfère lire des livres comme ça que des classiques parce que c'est vrai / et j'arrive à me mettre dans l'histoire / et [...] ça me touche [...] / ces livres nous permettent de comprendre ce qui s'est passé et pourquoi les gens ont fait certaines choses / par exemple / j'ai lu un livre [qui] parlait de la Deuxième Guerre mondiale / [...] c'était l'histoire d'un SS qui était le chef à Auschwitz [T_Coll II_1. 3332–3344]

Au moins deux éléments me paraissent devoir retenir l'attention dans cette intervention ; le premier concerne l'importance de la dimension référentielle extrinsèque mimétique dans l'appréciation et le regard que porte l'élève sur les ouvrages étudiés en classe. De ce point de vue, la distance au monde référentiel des *classiques* s'avère indéniablement un facteur de difficulté pour les élèves et ceci d'autant plus que l'éloignement est important avec l'univers des concepts quotidiens : une langue peu familière, une identification rien moins qu'évidente à des personnages très *exotiques*. À quoi peut référer par exemple le sublime cornélien pour un élève d'aujourd'hui ? De même l'analyse de l'influence du Dieu caché janséniste dans les œuvres de Racine demande d'accepter d'entrer dans une conceptualisation sophistiquée. Et celles et ceux qui consentiront à cette *distance*, voire l'apprécieront, auront de grandes chances d'être considérés comme étant les élèves les plus littéraires. Ainsi, si mon interprétation est juste, je remarque que la qualification du niveau des élèves – en l'état actuel de l'idéologie littéraire telle qu'elle apparaît dans l'enseignement secondaire – s'appuie pour une part sur la capacité à s'abstraire du référent extrinsèque mimétique, et sur celle d'apprécier la *gratuité* d'un texte. L'assujettissement, en l'occurrence, opère comme facteur de distinction, et l'acculturation littéraire dépend de l'aptitude à s'inscrire en partie dans un modèle héritier de l'esthétique évoquée au chapitre 2 et prolongée au XX^e siècle par tout un courant critique : plaisir de l'esthétique pure, appréciation des jeux formels, jouissance du texte au sens de Barthes, etc.

Le second point intéressant porte sur la réflexion à partir de la lecture d'un autre livre (celui de R. Merle *La mort est mon métier*) qui vient

nourrir l'argumentation en train d'être élaborée. L'élève, en effectuant un rapprochement des deux œuvres, propose des liens entre des éléments concrets, mais c'est pour passer à une nouvelle étape et à la phase de prise de conscience : « permettent de comprendre » et même de « voir différemment les choses » est-il dit un peu plus loin. Quand les élèves ne le font pas, le problème réside donc, sans doute, dans le fait qu'un texte est trop distant de l'univers référentiel d'un adolescent ou d'une adolescente d'aujourd'hui et que la conceptualisation ne peut pas prendre place dans la zone de développement proche¹⁹⁵.

3. Synthèse intermédiaire : assujettissement et division du travail

Les résultats de l'enquête présentés dans les chapitres 5 à 7 montrent que la lecture dans les classes observées relève fréquemment d'une référentialité extrinsèque, et ceci pour des raisons didactiques fondamentales déterminées par une situation concrète. Le point de vue se focalise alors sur la manière dont l'élève lecteur, dans un cadre où il interagit avec les autres élèves et l'enseignant, procède à une lecture en fonction de son univers de référence, ce qui pose la question cruciale des possibilités de connivence entre cet univers et celui de la réputation littéraire scolaire¹⁹⁶. Sa tâche est facilitée et sa performance accrue quand la référentialisation dont il est capable s'avère la plus proche de la référentialité scolaire valorisée. Les capacités des élèves étant corrélées à des processus d'orientation vers les différentes filières scolaires, une certaine conception de la réputation littéraire transposée peut alors venir servir théoriquement et idéologiquement la sélection.

Dans un système scolaire, il y a donc des formes rentables d'assujettissement qui sont encouragées par un étayage positif : compliments,

¹⁹⁵ De ce point de vue, je trouve particulièrement intéressantes les remarques de Lemarchand Thieurmel : « Les liens que tissent ces élèves permettent de percevoir l'importance qu'il y a à leur donner la parole et à accepter leurs références, au moins dans *un premier temps* ». J'ai souligné « dans un premier temps », car cela me paraît effectivement essentiel, d'autant que « le sens que prend l'œuvre lue, ou racontée, dépend [...] de ce que le lecteur en fait – ou veut en faire. Cette œuvre prend place dans un ensemble vaste, et qui nous échappe en grande partie, grâce aux liens que fait l'élève interpellé comme sujet entre l'œuvre étudiée en classe, d'autres lectures, les films qu'il a vus, sa propre expérience sensible » (2017, p. 273).

¹⁹⁶ Sur la question des connivences, on peut se reporter à *Recherches*, n° 70, 2019.

renforcements laudatifs, appréciations positives sur les copies, obtention des diplômes, etc., mais il faut que l'élève se rende maître de cette rentabilité en pratiquant les discours à rendement profitable, qu'il s'approprie le contenu du discours et dans ce mouvement modifie son assujettissement. Le sujet motivé par ce gain actualise une potentialité d'être sujet, une forme de sujet contenue dans le discours rentable. Dans le même temps, la puissance d'action du sujet est liée à la puissance et à la performance idéologique potentielle dans l'interpellation. Mais un élève peut aussi, de son point de vue, avoir de fortes raisons de ne pas accepter les valeurs scolaires, simplement parce qu'elles sont trop éloignées de son univers de référence, le désorientent, ou même le laissent indifférent, ou encore parce que la violence symbolique de son orientation dans une filière déconsidérée socialement l'incite à se révolter et à saborder toute forme d'intellectualisation associée à l'institution.

Au terme de cette analyse des données, il est possible de conclure qu'il y a bien dans les deux filières une construction systématique de la réputation littéraire, qui œuvre à diverses formes de sujets : l'assujettissement avec ses rituels de reconnaissance fonctionne avec la même efficacité à l'ECG et au collègue. C'est plutôt dans la façon d'interpeler le sujet dans cette communauté en construction permanente, dans la manière de le former par des degrés de conceptualisation différents au sein des filières qu'il est possible de déceler un écart entre ECG et collègue. Il me paraît donc erroné de dissocier un problème cognitif (la capacité de réaliser une tâche scolaire) d'un problème politique (la sélection). Le politique traverse le didactique, car la reproduction des moyens de production n'a tout simplement pas besoin des mêmes sujets pour sa division du travail.

Du point de vue d'une idéologie de classe dominante, le plus important n'est pas tant en effet d'accroître l'amour des Belles Lettres, que d'assujettir à des types de systèmes conceptuels qui matérialisent le développement psychique d'une certaine manière. Ce qui compte, c'est l'ensemble de la conceptualisation et des relations qu'elle permet d'opérer, et bien sûr la définition du réseau conceptuel que doit posséder un élève en fin de parcours dépend de chaque discipline et donc des besoins en assujettissement dont témoignent les plans d'étude. Et c'est en cela entre autres que l'institution scolaire est un appareil idéologique d'État. Peu importe dès lors que l'on apprécie avec enthousiasme, modérément ou pas du tout, un poème comme *Le cageot* de F. Ponge, ce qui apparaît bien plus essentiel est la capacité d'aborder un objet de connaissance exigeant

un rapport très particulier au monde et qui devient dès lors signe d'une acculturation réussie à certaines formes spécifiques d'assujettissement.

À l'ECG et au collège, il est évident que l'enseignement de la littérature suscite toujours des tâches, formule des exigences, stimule à l'aide de buts nouveaux. Cependant, le regard pointé sur la conceptualisation aide à mieux comprendre comment le milieu, parce qu'il n'est pas le même du fait de la spécialisation en filières, engendre des développements intellectuels différenciés. Un système d'outils dans l'absolu est riche de potentialités, mais dans les contextes sociaux, les organisations du travail limitent, sélectionnent les potentialités en fonction des résultats escomptés. Or, il est très difficile, voire impossible de compenser (dans le système scolaire actuel) une différence qui s'est révélée pénalisante dès le début de la scolarité. La répartition en niveaux depuis le cycle qui se présente comme une adaptation aux capacités des élèves peut de fait se retourner contre eux et se transformer en un cercle vicieux. Il est certes possible de considérer cette situation comme un effet normal de l'orientation, sa raison d'être même, mais ce serait omettre que la décision se prend aussi en fonction de caractéristiques ascriptives¹⁹⁷. Avec les degrés et les filières choisis pour mon travail, je me suis délibérément placé à la fin du secondaire et force est de constater que, résultat des orientations successives, la discipline des élèves de 18–19 ans au collège et à l'ECG n'est de loin pas la même. Tout au long de leur parcours, les élèves du collège, régulièrement sélectionnés pour leur capacité à manier des concepts scientifiques choisis par l'institution et discriminants lorsqu'ils se hiérarchisent en compétences, ont été regroupés dans des classes qui ont encore renforcé leur capacité d'abstraction et de généralisation. Nous avons ici une interaction dialectique propre à la zone de développement proche spécifique aux filières : l'homogénéisation des classes induit chez l'enseignant la projection d'un archiélève répondant au niveau, et un positionnement différent de la zone de développement proche qui elle-même produit un

¹⁹⁷ Définies par Felouzis et Goastellec (2015) comme des caractéristiques qui « ne relèvent pas de [la] volonté propre [des individus] tout en les situant au sein de la société. Être un homme ou une femme, d'origine sociale aisée ou modeste, de parents migrants ou non, relèvent de ce type de caractéristiques dont on sait qu'elles agissent fortement sur les chances de réussite sans pour autant que les élèves puissent agir directement sur elles » (p. 1).

niveau qui, etc. Les années passant, les élèves les mieux pourvus sont les plus entraînés et aguerris. Comment s'étonner que par la suite ce soit ceux et celles qui, les plus riches en capital symbolique et économique, se retrouvent les mieux lotis dans la division du travail ?

Chapitre 8

Des émotions intelligentes

-1-

L'un des constats les plus frappants à propos des formes d'assujettissement propres aux deux filières d'enseignement observées peut se résumer ainsi : si elles contribuent à la réputation littéraire, les variations dans l'interpellation se mesurent à la capacité à conceptualiser, à la richesse d'un métalangage approprié, à la maîtrise de l'expression des émotions en conformité avec les valeurs de la discipline, ce qui, *in fine*, produit des formes d'acculturation différentes à cette réputation littéraire. De ce point de vue, il est donc possible d'analyser l'action d'une organisation politique des parcours scolaires sur le développement intellectuel des élèves. L'enseignement littéraire en effet offre un accès différencié à la réalité et donc à l'action que l'individu peut exercer sur cette réalité, non seulement son pouvoir d'action personnel et de compréhension du monde qui l'entoure, mais le pouvoir d'action au service d'un monde social et culturel. « L'humain est plus riche que sa vie » (1926–1933/2022, p. 205), nous dit Vygotskij – sa vie telle que la société et le contrat social dans lequel il prend place permettent en réalité de la vivre. Et c'est la raison pour laquelle il accorde tant d'importance à l'éducation et lui fixe pour objectif de lutter « sans merci contre le sentiment de réalité insuffisamment développé » (p. 183)¹⁹⁸. Nous retrouvons ici des échos de sa réflexion sur la conceptualisation, mais on peut encore lui ajouter une part importante de ses investigations qui l'ont conduit à porter une attention particulière au phénomène de l'imagination. Il signale tout d'abord que la capacité de mémoriser une expérience vécue est un facteur déterminant d'adaptation

¹⁹⁸ À propos de la réalité, de l'imagination conceptuelle et de la dialectique chez Vygotskij, voir Schneuwly (in Vygotskij, 2022).

au monde environnant, mais il explique aussi que si l'évolution s'était limitée à cette capacité, l'être humain ne pourrait que reproduire des réactions à des situations initialement connues et serait incapable d'une anticipation et d'un comportement réajusté¹⁹⁹. Or, cette capacité précisément relève de la culture par la médiation de ses formes scientifique, technique, religieuse, artistique, etc., et elle ne devient effective que grâce à l'imagination qui fonde l'activité créatrice. Le rapport dialectique entre l'expérimentation du monde et l'imagination a pour corolaire que la vie et la survie d'un individu dépendent certes de ses propres expériences, mais surtout et avant tout de celles faites par autrui, et par les générations qui l'ont précédé :

[L'individu] n'en est pas réduit à son cercle étroit et à ses limites. Avec l'aide de l'imagination, il peut au contraire largement s'en éloigner en s'appropriant l'expérience historique ou sociale d'autrui. Sous cette forme, l'imagination devient la condition absolument indispensable à presque toute activité mentale humaine. Quand nous lisons le journal et prenons connaissance de milliers d'événements dont nous n'avons pas été les témoins directs, quand un enfant étudie la géographie ou l'histoire, quand nous apprenons tout simplement dans une lettre ce qui arrive à une autre personne, dans tous ces cas, notre imagination est au service de notre expérience. (1926–1933/2022, p. 42)

Cette affirmation du lien de l'activité créatrice propre à l'imagination avec la richesse et la diversité des expériences trouve sa matière et sa confirmation dans les observations effectuées par Vygotskij sur la fonction psychologique des jeux de l'enfance. Il constate que l'enfant en bas âge, lorsqu'il joue, ne distingue pas la situation imaginaire de la situation réelle, jusqu'à ce qu'intervienne aux alentours de trois ans, une rupture essentielle quand il parvient à se détacher de la contrainte de l'ici et du maintenant. Cette capacité nouvelle a pour conséquence de disjoindre le visible et la perception immédiate du monde, du sémantique :

La pensée se sépare de l'objet parce qu'un bout de bois commence à prendre le rôle de poupée, un bâton devient un cheval, l'action selon des règles

¹⁹⁹ Ce développement sur l'imagination doit beaucoup aux échanges avec les membres du séminaire de recherche qui a abouti à la publication du livre de Vygotskij (1926–1933/2022) : Anne Clerc-Georgy, Gláís Sales Cordeiro, Irina Leopoldoff Martin, Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Daniel Martin, Christiane Moro, Daniele Nunes Henrique Silva, Luciane Maria Schlindwein, Ana Luiza Bustamante Smolka, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz, Irene Zampieron.

commence à dépendre de la pensée et non de la chose en soi. C'est un tel bouleversement du rapport de l'enfant à la situation proche, réelle, concrète qu'il reste difficile d'en estimer la signification dans toute sa valeur. L'enfant ne fait pas cela dès le départ. Détacher la pensée (la signification du mot) de l'objet est une tâche extrêmement complexe pour l'enfant. Le jeu devient une forme de transition pour cela. Au moment où le bâton, c'est-à-dire l'objet, devient le point d'appui pour détacher la signification du cheval du cheval réel, à ce moment critique, une structure psychologique fondamentale se transforme radicalement, celle qui détermine le rapport de l'enfant avec la réalité. (1926–1933/2022, p. 309)

Cette transformation prendra bien sûr une importance décisive pour développer l'aptitude à changer de point de vue, à formuler des hypothèses, à envisager diverses perspectives, à se mettre à la place des autres, etc., et d'une manière plus spécifique pour entrer dans les mondes fictionnels de nature littéraire.

Cependant, et Vygotskij insiste particulièrement sur ce point, il serait erroné de forcer l'analogie entre l'imagination fictive du jeu et l'imagination fictive artistique littéraire, dans la mesure où elle tendrait à minimiser la médiation fondamentale et spécifique de la forme artistique. Or, on connaît la place que tient l'art de façon générale et la littérature en particulier dans la formation et le développement de la pensée de Vygotskij²⁰⁰. Loin de considérer la littérature comme un délassement, l'amplification d'un sentiment ordinaire ou l'ornementation d'un savoir qui pourrait aussi bien être acquis par d'autres voies – scientifiques par exemple, Vygotskij lui accorde une place déterminante et unique en son genre comme accès à la connaissance (1925/2005, p. 77).

Cette position entraîne au moins une conséquence de grande portée pour une réflexion didactique : elle est liée à une analyse approfondie de la fonction psychologique des émotions. Elle incite à prendre en compte le fait que l'émotion produite par l'œuvre engage une action spécifique de connaissance, car elle façonne un matériau qui a été pris dans la vie, mais qui a été transformé (p. 78) : « l'élément initial, l'élément de départ, sans lequel la compréhension de l'art est tout à fait impossible, c'est l'émotion suscitée par la forme » (1925/2005, p. 61). Vygotskij considère même que la mauvaise compréhension de l'effet psychique de l'art et de la littérature provient d'une mécompréhension du rôle de la forme, soit qu'on le nie

²⁰⁰ Voir entre autres Rivière (1990), Van der Veer et Valsiner (1991), Dafermos (2018), Schneuwly & Védrières (2022).

ou le minimise fortement (comme dans les théories du reflet), soit au contraire qu'on lui accorde une exclusivité qui coupe trop radicalement la forme du matériau (comme dans le formalisme). Ainsi, une émotion provoquée par une œuvre, par exemple la tristesse, ne peut être assimilée à une expérience de tristesse vécue dans le monde quotidien, puisque la médiation par l'art *transforme* profondément le sentiment ordinaire. Il y a quelque chose en plus qui n'est pas dans le matériau lui-même²⁰¹ :

Si un poème sur la tristesse n'avait pas d'autre objectif que de nous gagner à la tristesse de l'auteur, ce serait très triste pour l'art [...] car la véritable nature de l'art implique toujours en soi quelque chose qui transforme, qui transcende le sentiment ordinaire ; la même peur, la même douleur la même émotion, quand elles sont suscitées par l'art, comportent encore quelque chose de plus que ce qui y est contenu. Et ce quelque chose transcende ces sentiments, les éclaire [...] et c'est ainsi que s'accomplit la plus haute mission de l'art. (1925/2005, p. 338)²⁰²

Il est donc erroné de penser que le sentiment éprouvé par le poète passe tel quel par contagion dans ses vers, et que par une nouvelle contagion l'élève le ressent à son tour à l'identique. Nous avons affaire sous tous les rapports à une transformation radicale du sentiment :

Même le sentiment le plus authentique n'est pas en soi capable de créer de l'art. [...] La perception même de l'art requiert de la création, parce que pour

²⁰¹ « Par matériau [...], il faut entendre tout ce que l'auteur a pris de déjà prêt : rapports de la vie de tous les jours, histoires, cas concrets, ambiance quotidienne, caractères, tout ce qui existait avant le récit et peut exister en dehors et indépendamment de lui, si on le redit avec ses propres mots de manière intelligible et cohérente » (p. 206).

²⁰² Vygotskij s'oppose ici à la conception de l'esthétique chez Tolstoï, pour lequel : « C'est [...] sur cette capacité des hommes à être gagnés par les sentiments des autres qu'est fondée l'action de l'art [...]. Les sentiments les plus variés très forts et très faibles, très importants et très insignifiants, très mauvais et très bons, dès qu'ils gagnent par contagion le lecteur, le spectateur, l'auditeur constituent l'objet de l'art ». Vygotskij ajoute que dès lors il n'y a plus de différence essentielle entre le sentiment ordinaire et celui de l'art, ce dernier n'est plus alors qu'un « simple résonateur, un amplificateur et un appareil de transmission pour communiquer un sentiment » (1925/2005, p. 334). Tolstoï rapporte qu'un chant de paysannes entendu durant le mariage de sa fille a suscité chez lui une grande émotion et de la gaieté, puis il compare cet effet à celui d'une sonate de Beethoven, écoutée en d'autres circonstances, et qui l'a laissé froid. Il en déduit que l'émotion se propageant en quelque sorte par contagion est un critère essentiel de jugement esthétique : on a affaire dans le premier cas à de l'art puisqu'il y a contagion d'émotion, mais pas dans le second. Vygotskij demande toutefois : mais « Que vient faire ici l'art ? » (p. 335), car à ce titre tout ce qui suscite une quelconque émotion en relèverait.

percevoir l'art il ne suffit pas tout bonnement d'éprouver en toute sincérité le sentiment qui s'est emparé de l'auteur, il ne suffit pas de s'y reconnaître aussi dans la structure de l'œuvre elle-même, il faut encore surmonter de manière créatrice son propre sentiment, trouver sa catharsis, et seulement alors l'action de l'art s'exercera dans sa plénitude. (p. 345)

Or, dans le contexte de l'enseignement, cette manière créatrice de surmonter son propre sentiment se pratique régulièrement avec l'exercice de l'explication de texte. Dans ce type d'activité, on attend en effet qu'en présence d'un texte réputé littéraire, l'élève non seulement soit capable d'exprimer des émotions, mais qu'en outre cette verbalisation soit en conformité avec les attendus de la discipline. La classe devient ainsi le lieu où l'on essaie de réguler selon des modalités fortement codées l'expression des émotions : qu'un élève baille d'ennui devant *Demain dès l'aube* suscitera la réprobation, mais pleurer à chaudes larmes la mort de Léopoldine également ; qu'il soit en revanche capable de rendre compte de la douleur paternelle par la médiation des procédés du lyrisme, c'est-à-dire par l'usage de concepts scientifiques, sera valorisé. Avec l'exercice de commentaire de texte, l'élève est sensibilisé à l'expression de l'émotion par la forme, elle-même produit social dont l'auteur hérite et à partir de laquelle il peut innover : ainsi, ce n'est pas de la tristesse qui est ressentie, mais de la tristesse lyrique, pathétique, non pas du courage, mais du courage épique, non pas la pitié, mais la pitié tragique, etc. Dans cette optique, l'exercice peut être considéré comme un instrument psychologique qui offre la capacité de verbaliser la pensée émotionnelle inhérente à la spécificité esthétique de l'œuvre étudiée. Vygotskij précise que son plein potentiel en termes de développement intellectuel tient à un double facteur : non seulement laisser l'œuvre produire son émotion, mais encore en prendre conscience, sinon l'émotion risque de rester confuse et incompréhensible. Son interprétation, dont l'une des formes les plus élaborées se manifeste précisément dans les diverses pratiques de l'herméneutique, doit permettre d'éviter ses effets potentiellement perturbants, voire dommageables (p. 354) C'est alors que Vygotskij peut parler d'« émotions intelligentes », émotions qui « au lieu de se manifester sous la forme de poings serrés ou de tremblements [...] se résolvent principalement dans les images de l'imagination » (p. 293)²⁰³.

²⁰³ La proximité d'un dramaturge comme Brecht avec une telle pensée est assez frappante. Brecht pense en effet que la prise de conscience critique est le seul moyen, pour des individus sollicités en permanence par les diverses socialisations des sentiments,

Les observations de leçons montrent que l'enseignant guide les élèves, conscientise méthodiquement leur activité, ce qui, du point de vue du développement, revêt un aspect fondamental. Identifier un procédé n'est pas seulement utile en soi comme critère de réussite de l'exercice, mais il conduit l'élève à une prise de distance avec l'émotion et il peut alors expérimenter le fait que la conceptualisation ouvre la possibilité de s'en rendre maître et de communiquer pour la partager. Loin de réduire, compromettre, gâcher la réception de l'art, la conceptualisation y contribue donc de manière décisive, et elle s'apprend dans notre société pour une part essentielle à l'école par une systématisation disciplinaire qui se forme cours après cours. L'apprentissage des émotions esthétiques se fait donc de manière collective ou, plus précisément, la manière d'apprendre à vivre subjectivement une émotion dépend fondamentalement d'une interaction collective. Il est ainsi possible dans des conditions très précises, à l'intérieur d'un espace bien spécifique, forços, protégé institutionnellement, celui de la classe, d'expérimenter les émotions et les passions de la fiction sans s'exposer aux sanctions immédiates que pourraient entraîner ces émotions et ces passions dans la réalité. C'est possible parce qu'elles sont transformées grâce à une double médiation : celle de l'art et celle de la culture didactique.

-2-

Dans ce développement sur les émotions, il reste encore à souligner l'importance que Vygotskij accorde à la pensée de Spinoza pour sa propre réflexion : *La psychologie de l'art* s'ouvre sur une citation de ce philosophe et il écrit par exemple dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* : « Nous ne pouvons pas ne pas remarquer que nous en sommes arrivés à la conception même de la liberté et de la maîtrise de soi qu'a développée Spinoza dans son *Éthique* » (1931/2014, p. 488)²⁰⁴.

de procéder à un tri entre les bonnes et les mauvaises émotions. Il explique en particulier que « Les émotions suivent [...] les courbes du développement idéologique. Ainsi, il existe des formes très différentes de l'amour de la patrie et, dans le nombre, de très nobles et d'autres tout à fait viles. Sans cesse se manifestent des émotions qui sont de gigantesques et dangereux bourbiers de perversion sociale » (2000c, p. 437).

²⁰⁴ . Pour une compréhension des rapports de Vygotskij avec la pensée de Spinoza, l'ouvrage de Séverac (2022) est particulièrement instructif. Il soutient en particulier que : « La psychologie vygotkienne n'est pas une simple étude des fonctions ou activités de l'esprit : son objectif est de comprendre comment l'individu, et plus particulièrement l'enfant, peut accéder au développement maximal de ses fonctions, c'est-à-dire à leur pleine conscience et maîtrise. En ce sens, sa psychologie

Pour comprendre les raisons d'une telle affirmation, il est important de retenir que, pour Spinoza, les affects ont une action directe sur l'augmentation ou la diminution de la puissance d'agir du corps, qui s'accompagne parallèlement d'une augmentation ou d'une diminution de la puissance de penser (1677/2020, p. 245)²⁰⁵. La prise de conscience par l'entendement de la puissance des affects²⁰⁶, que ceux-ci entraînent la passivité, l'asservissement, ou au contraire qu'ils permettent d'augmenter ou d'aider la puissance d'agir, conduisent dans une logique déterministe à ce que l'individu, quoique soumis à la nécessité universelle, puisse être libre :

J'appelle servitude l'impuissance humaine à gouverner et à réprimer les affects ; en effet, l'homme en proie aux affects relève non pas de son propre droit, mais de celui de la fortune : il est tellement au pouvoir de celle-ci qu'il est souvent contraint, alors qu'il voit ce qui pour lui est le meilleur, de faire pourtant le pire. (1677/2020, p. 341)

A contrario il est nécessaire de mobiliser voire de créer de nouveaux affects qui contrecarreront les affects de la servitude par des affects de libération. C'est donc la connaissance des affects qui évite ou déjoue la passivité pour augmenter la puissance d'agir. Macherey commentant Spinoza l'exprime de manière très claire :

n'est pas coupée d'une finalité éthique ; bien plus, elle est une éthique – ou elle est éthique – en un sens spinoziste : elle passe par une connaissance de soi en rapport avec les autres qui, en tant que telle, est modification de soi [...]. La question de l'émancipation, de la conquête de la liberté, n'est donc pas une question extérieure à l'interrogation psychologique : elle est au cœur même de la démarche » (2022, p. 73). On peut lire également Sawaia, Silva & Magiolino (2022).

²⁰⁵ La philosophie de Spinoza est moniste : « L'idée du corps et le corps, c'est-à-dire [...] l'âme et le corps, sont un seul et même individu, qui est conçu tantôt sous l'attribut de la pensée et tantôt sous celui de l'étendue » (p. 199). « Tout ce qui augmente ou diminue, aide ou contrarie la puissance d'agir de notre corps, l'idée de cette chose augmente ou diminue, aide ou contrarie la puissance de penser de notre âme » (p. 257). Pour Séverac, « [L']accroissement de puissance cognitive, véritable liberté de l'entendement, révèle l'articulation fondamentale entre le cognitif et l'affectif, qui est la marque tant de l'éthique spinoziste que de la psychologie vygotskienne : en se développant cognitivement, l'enfant croît en puissance affective, et devient capable d'agir. Cette conquête de liberté est donc, pour l'enfant, la formation d'une véritable sensibilité, c'est-à-dire le développement sensible de ses concepts mêmes » (2022, p. 107).

²⁰⁶ « Par affect j'entends les affections du corps par lesquels la puissance d'agir de ce corps est augmentée ou diminuée, aidée ou empêchée – et en même temps les idées de ces affections » (p. 245).

Pour libérer l'âme des maux qu'elle subit du fait du dérèglement de l'affectivité, il faut créer de nouveaux affects, plus puissants que tous les autres, qui puissent [...] prendre le contrôle de l'ensemble de la vie affective et la soumettre à un règlement [...] donc la rationaliser. (1994, p. 50)

Il ajoute cette formule frappante : « Le premier remède aux affects consiste, non pas à imaginer moins, mais à imaginer mieux » (p. 74). Ce rôle dévolu à l'imagination comme facteur de régulation interne par la mobilisation ou la création de nouveaux affects entre en parfaite cohérence avec ce que Vygotskij avance sur le traitement des émotions par l'art : les affects ne sont pas supprimés, mais régulés grâce à des procédés de mise en forme qui doivent être un affect plus puissant, sinon l'œuvre rate son effet. Et c'est également en lien avec sa compréhension psychologique de la catharsis, qui à bien des égards, peut être éclairée par le phénomène de l'irrésolution²⁰⁷ comme le résultat de deux affects contraires : « Si nous imaginons qu'une chose qui a coutume de nous affecter d'un affect de tristesse a quelque chose de semblable à une autre qui a coutume de nous affecter d'un affect de joie aussi grand, simultanément nous l'aurons en haine et nous l'aimerons » (Spinoza, 2020, p. 265). Or, il est intéressant de remarquer que Vygotskij donne une illustration précise de cette irrésolution en évoquant l'effet tragique qui atteint son apogée pour le spectateur au moment où, par exemple, « le non jaloux Othello », du début de la pièce, finit par tuer « par jalousie Desdémone qui ne méritait pas sa jalousie » (1925/2005, p. 320). La tragédie

Tissée de deux éléments contraires [...] suscite sans cesse en nous deux affects diamétralement opposés, [...] chaque réplique et chaque progrès de l'action à la fois nous entraînent plus profond dans la bassesse de la trahison

²⁰⁷ L'irrésolution est provoquée par des affects contradictoires, et la possibilité de cette contradiction est due au fait que : « Le corps humain est composé d'un grand nombre d'individus (de nature différente) dont chacun est composé ». Il ajoute : « Les individus qui composent le corps humain, et par conséquent le corps humain lui-même, sont affectés par des corps extérieurs d'un très grand nombre de façons » (p. 189). Or « Un corps en mouvement ou en repos a dû être déterminé au mouvement et au repos par un autre corps, qui lui aussi a été déterminé au mouvement ou au repos par un autre, et celui-ci à son tour par un autre et ainsi à l'infini » (, p. 183). Certes, il faut veiller à l'anachronisme, mais ces citations trouvent une résonance lorsqu'on les met en lien avec une théorie de l'assujettissement, et l'on pourrait parler d'irrésolution à la manière de Spinoza pour évoquer le dilemme posé par la cohabitation de sujets (et d'affects) contradictoires dans un corps. À certains égards, l'idéologie sous la forme d'un sujet particulier agit en tant que corps, détermine un autre corps, augmente ou diminue sa puissance.

et nous élèvent plus haut dans la sphère des caractères idéaux. (1925/2005, p. 319)

La tragédie illustre le fait que

[L'art] a pour particularité la plus immédiate qu'en suscitant en nous des affects orientés en des sens opposés, il retient, grâce au seul principe de l'antithèse, l'expression motrice des émotions et, en faisant se heurter des impulsions contraires, il abolit les affects du contenu, les affects de la forme, provoquant une explosion, une décharge d'énergie nerveuse. C'est en cette transformation des affects, en leur combustion spontanée, en la réaction explosive qui déclenche une décharge des émotions aussitôt suscitées que consiste la catharsis de la réaction esthétique. (1925/2005, p. 298)

Par ailleurs, Vygotskij se référant à la catharsis chez Aristote, et même s'il en souligne le caractère « énigmatique » (p. 296), en retient l'action propre de l'art « moyen extrêmement puissant » pour que la décharge d'énergie nerveuse prenne une direction adéquate. La forme symbolique en obéissant à une loi esthétique fondée sur la discordance entre forme et contenu²⁰⁸ permet que l'expérience de la fiction puisse être une expérience de pensée et non une expérience de l'action pratique : « L'art n'engendre [...] jamais de lui-même directement une action pratique. Il ne fait que préparer l'organisme à cette action » (p. 345). L'art de ce point de vue systématise, organise le sentiment et, offrant une issue à une tension, entraîne un processus d'équilibration de l'organisme avec le milieu (p. 346). C'est en cela d'ailleurs que « l'art est une technique sociale du sentiment ».

-3-

Or, comme je l'ai déjà indiqué, un des aspects qui caractérise l'enseignement littéraire contemporain se rapporte au fait que l'émotion esthétique est principalement vécue par la médiation d'un texte fictionnel. Diverses enquêtes confirment que les genres fictionnels sont massivement enseignés²⁰⁹, et si j'ai pu parfois repérer quelques effets

²⁰⁸ Il écrit : « La partie la plus centrale et déterminante de la réaction esthétique est la prédominance de la contradiction affective que nous avons appelée par convention, d'un mot qui n'a pas de signification précise, catharsis » (1925/2005, p. 301). Pour une réflexion sur la catharsis aristotélicienne, voir W. Marx (2011).

²⁰⁹ Cf. note 162.

discutables – notamment pour l’interprétation des textes de témoignage en raison d’un transfert préjudiciable de concepts, celui de narrateur par exemple – il ne s’agissait pas pour autant dans mon intention de minimiser les apports d’un apprentissage des usages de la fiction.

Mais encore faut-il s’entendre sur ce terme, du moins dans sa pratique à la fois littéraire et scolaire²¹⁰. On peut, me semble-t-il, retenir une compréhension générale de la fiction comme un usage de l’imagination, qui se caractérise par la feintise et la fabrication, et une autre, plus restreinte, qui s’applique davantage au cours de littérature où elle dépend, pour une part essentielle, de l’étude de genres textuels fictionnels²¹¹. Tout au long de leur cursus, les élèves sont invités, amenés, contraints à lire des œuvres de fiction.

L’efficacité de la plupart de nos actes quotidiens tient certes à la capacité de distinguer la fiction du réel, mais ce constat banal le devient un peu moins si l’on se demande dans quelle mesure cette capacité se nourrit de l’apprentissage scolaire de la fiction ; de ce point de vue, toutes les disciplines apportent leur contribution, mais bien sûr le cours de français avec sa composante d’étude de la littérature y concourt de manière particulière. Sur un plan didactique, la définition et la compréhension des rapports entre la fiction et le réel affectent même de manière directe la justification d’une activité centrale dans cet enseignement : si la pratique de la lecture et de l’analyse d’œuvres fictionnelles ne relève que d’un pur plaisir imaginaire et n’ouvre pas sur une connaissance du réel, est-il pertinent que les élèves y consacrent tant de temps et d’efforts²¹² ? La nature de la relation des deux concepts (fiction et réel) entraîne de nouvelles

²¹⁰ Le développement qui suit reprend en partie un article publié dans *Recherches* (Védrines, 2020). C’est l’occasion pour moi de remercier B. Daunay et le comité de rédaction pour leur relecture et leurs conseils.

²¹¹ On trouve cette définition dans le *Dictionnaire du littéraire* : « La fiction est une histoire possible, un ‘comme si’. Elle est une feinte et une fabrication. Elle définit [...] la capacité de l’esprit humain à inventer un univers qui n’est pas celui de la perception immédiate. Les usages sociaux de cette capacité sont nombreux : du mensonge au mythe, via les récits exemplaires, les contes – fantastiques ou divertissants – et les nouvelles, les romans, etc. Tous les arts de la *mimésis* en mobilisent les ressources, au point qu’on a pu traduire ‘mimésis’ par ‘fiction’ » (Aron et al., 2010, p. 289).

²¹² La question n’est pas de pure forme. On trouve cette indication intéressante dans une note du livre de Lavocat (2016, p. 14) : aux États-Unis suite à l’adoption de nouveaux standards (dans tous les États sauf quatre), l’enseignement secondaire est invité à inverser la proportion d’étude des textes fictionnels et « informationnels » qui passe à 30 % pour les premiers et 70 % pour les seconds.

questions : comment l'irréel peut-il apprendre quelque chose sur le réel, et apporter de la fiabilité dans le rapport des individus au monde qui les entoure ? La fiction est-elle mimétique ? Et peut-elle contribuer à une connaissance ? Une connaissance vraie ?

Il est à noter que, sur ces questions, la théorie littéraire, en s'inspirant de divers courants de la philosophie analytique, du structuralisme et des théories de la réception, nous a beaucoup appris, mais elle ne se préoccupait pas, ou seulement de manière accessoire, de la réception très spécifique de la fiction dans une institution scolaire ; il me paraît cependant intéressant d'en présenter dans un premier temps quelques éléments.

Schaeffer considère que la réflexion occidentale sur la fiction relève de deux conceptions principales et opposées : l'une antimimétique et l'autre mimétique (1999, p. 24). La première depuis Platon²¹³ professe une grande méfiance vis-à-vis des pouvoirs de la fiction, dont le danger provient du fait que des comportements fictifs peuvent corrompre des comportements réels ; la fiction par son agrément rend ainsi séduisantes les actions morales les plus viles. Elle agit par contagion et l'étude de ses conséquences entre dans la nomenclature des pathologies. L'affection et l'infection ne sont possibles que lorsque la connaissance rationnelle est désarmée et abusée par le simulacre, le faux semblant, et la tradition antimimétique trouvera par la suite l'une de ses expressions les plus intéressantes et les plus cohérentes avec Pascal lorsqu'il traite la question des effets de l'imagination :

C'est cette partie dominante dans l'homme, cette maîtresse d'erreur et de fausseté, et d'autant plus fourbe qu'elle ne l'est pas toujours, car elle serait règle infaillible de vérité si elle l'était infaillible du mensonge. Mais étant le plus souvent fausse, elle ne donne aucune marque de sa qualité, marquant du même caractère le vrai et le faux. (1670/1991, p. 173)

La fiction offre en effet un champ d'action infini pour l'imagination, au point qu'à certains égards l'une vaut pour l'autre et qu'elles sont quasi synonymes. Mais aspect encore plus éclairant, Pascal ajoute que

Cette superbe puissance ennemie de la raison, qui se plaît à la contrôler et à la dominer, pour montrer combien elle peut en toutes choses, a établi dans l'homme une seconde nature [...]. Elle a ses fous et ses sages, et rien ne

²¹³ Schaeffer précise toutefois que la pensée de Platon est plus nuancée, mais qu'il ne s'intéresse pour sa part qu'à ce que la tradition antimimétique en a retenu.

dépite davantage que de voir qu'elle remplit ses hôtes d'une satisfaction bien autrement pleine et entière que la raison. (1670/1991, p. 174)²¹⁴

La médiation par la fiction, elle aussi devenue naturelle, c'est-à-dire inconsciente, entraîne donc cette satisfaction qui procure estime de soi et joie de vivre, ce qui la rend encore plus dangereuse, car elle détourne efficacement d'une connaissance juste de la condition humaine, de sa misère pour reprendre les termes de Pascal et elle éloigne ainsi de la véritable foi, seul secours de cette condition : « Nous courons sans souci dans le précipice après que nous avons mis quelque chose devant nous pour nous empêcher de le voir » (p. 236). Dans les *Pensées*, l'être humain cet « imbécile ver de terre », ce « cloaque d'incertitude et d'erreur » (p. 211) se crève « les yeux agréablement » (p. 178), et se voit prédire un « dernier acte sanglant quelque belle que soit la comédie et tout le reste. On jette enfin de la terre et en voilà pour jamais » (p. 236). Cette défiance à propos de l'imagination a d'ailleurs été régulièrement réactualisée sous divers aspects par les autorités politiques ou religieuses, mais dans le champ littéraire proprement dit, elle peut parfois prendre des formes esthétiques distinctives : elle opposera par exemple les facilités des procédés ou des recettes romanesques à la poésie, qui se prête moins aux leurres mimétiques, et apparaît de ce fait comme la plus pure incarnation de l'art littéraire. En contrepartie, dans certaines tendances critiques modernes dont il a déjà été question, l'art du roman ne commencerait vraiment qu'avec une mise à distance de la composante mimétique, et certaines œuvres de ce point de vue sont présentées comme emblématiques, celles de Joyce, Kafka, Faulkner, Beckett, Simon, Sarraute, etc.

Pourtant, Schaeffer oppose à la tradition antimimétique plusieurs arguments : il est abusif, selon lui, de considérer que l'identification de l'immersion et celle de l'effet d'entraînement (la modélisation) soient les mêmes, puisqu'on peut dans la fiction céder à l'impression référentielle par plaisir sans que cela entraîne un modèle de comportement (1999, p. 39). Il remet en cause la thèse selon laquelle la fiction ne saurait être envisagée comme « une action [...] d'ordre cognitif » (p. 50), un moyen de connaissance fiable, car la fiction étant à la fois imitation et modélisation, c'est dans cette relation-là que réside son intérêt :

²¹⁴ Cf. Pascal (1670/1991, p. 186 ; fragment 94) ; en lien avec la politique et l'idéologie, (p. 457, fragment 668).

On peut fort bien dire que « la fiction narrative imite la vie », si on entend par là qu'elle élabore des modélisations de situations et d'actions, ou que le lecteur, la lisant, imagine les situations décrites et les actions narrées. Car la finalité de la fiction verbale (qu'elle soit narrative ou dramatique), comme celle de n'importe quelle fiction, de même que le critère véritable de son succès et de son échec, résident bien dans la création d'un modèle d'univers. (1999, p. 260)

Schaeffer rappelle d'ailleurs que l'histoire occidentale de la réflexion sur la fiction est également nourrie par une autre conception « [beaucoup plus] pacifiée » (1999, p. 57). Elle prend également son origine théorique dans l'Antiquité, mais chez Aristote cette fois, dont la poétique en abordant la fiction comme une représentation de choses, soit nécessaires, soit vraisemblables, soit possibles, institue des catégories stables qui offrent une nette délimitation entre une modélisation à valeur généralisante et un mode de représentation cantonné au particulier et au contingent. Aristote accorde une confiance sans réserve à la capacité de procéder à des distinctions solides entre le monde de la fiction et le monde de la réalité historique (1999, p. 58). Il existe donc bien des frontières identifiables entre la fiction et l'histoire, ce qui permet, pour l'une et pour l'autre, de connaître le degré de fiabilité qu'il faut accorder aux représentations du monde. Schaeffer arrive à cette conclusion :

Il me semble donc que pour comprendre vraiment la fiction, mais aussi l'attitude ambivalente que la culture occidentale n'a cessé d'avoir à son égard, il faut d'une manière ou d'une autre arriver à intégrer le point de vue platonicien (l'imitation comme feintise) dans le modèle aristotélicien (l'imitation comme modélisation cognitive). Seule cette double perspective permet de comprendre en quel sens la fiction est une conquête culturelle de l'humanité. (1999, p. 59)

Les deux imitations recourent aux mêmes moyens, mais leurs fonctions sont profondément différentes. Schaeffer est ainsi amené à distinguer une feintise sérieuse, qui est celle de la tromperie, du mensonge, de la manipulation – celle qui dissimule son caractère feint –, et une feintise ludique, qui au contraire l'affiche et ne peut être telle que parce que son caractère feint est partagé, complice (p. 148). Il existe d'ailleurs des similitudes entre la feintise fictive littéraire et la feintise ludique en général ; on peut en rappeler quelques-unes : le jeu de faire semblant (le comme si), le respect de règles liées à la situation imaginaire, la libération de la contrainte de la situation immédiate, c'est-à-dire la séparation du visible (l'ici et le maintenant) et du sémantique, le caractère collectif de

l'exercice de l'imagination et le phénomène de la catharsis. Même si les deux feintises ne sauraient, comme le rappelle avec insistance Vygotskij, être assimilées, sa réflexion sur le jeu permet toutefois, en prenant certaines précautions, de dépasser l'opposition entre les théories mimétiques et antimimétiques (1926–1933/2022).

En étudiant le rôle de la fiction dans les premières années de la vie, il observe que l'enfant est tout à fait capable d'apprécier par exemple le *non sense* des comptines, mais il précise que le saut dans l'irréel n'est possible que lorsque l'ancrage dans le réel est assuré, et même plus, qu'un « tel monde renversé » facilite l'ancrage « dans les lois qui gouvernent le monde réel » (1925/2005, p. 360). Et en matière de fiction littéraire, on peut utilement compléter cette observation par la réflexion de Ryan à propos du principe de l'écart minimal (1980, p. 405)²¹⁵. S'inspirant des travaux du philosophe et logicien David Lewis sur les contrefactuels et la similitude relative entre les mondes possibles, elle soutient que la construction du monde de la fiction par l'interprète ne peut s'effectuer que grâce à la proximité avec la réalité qu'il connaît²¹⁶. La conséquence en est qu'il projette sur le monde narré sa connaissance du monde réel, et qu'il procède aux ajustements minimaux inévitables (p. 406). Mais il faut précisément que l'ajustement reste possible, car si l'écart entre le monde contrefactuel imaginé et le monde factuel est trop grand, l'immersion dans la fiction, c'est-à-dire la capacité de se situer dans le monde imaginé et donc de le comprendre, est fortement contrariée, ce qui complexifie la lecture au point de la rendre hermétique. Un genre comme la science-fiction, qui semble a priori offrir une étendue infinie à l'imagination, est pourtant confronté à cette limite²¹⁷.

²¹⁵ Ce principe est longuement commenté dans Jacquenod (1988, p. 200) et Pavel (2017, p. 141).

²¹⁶ Pour une présentation de la théorie des mondes possibles, voir Jacquenod (1988) et Murzilli (2012).

²¹⁷ Vygotskij écrit : « La fantaisie, que l'on définit généralement comme une expérience opposée à la réalité, est à proprement parler entièrement enracinée dans l'expérience réelle de la personne. L'étude des produits d'œuvres mythologiques les plus complexes, des traditions religieuses, des croyances et des légendes, des images fantastiques et des fictions montre que, même avec la plus forte sollicitation de la fantaisie, l'humain ne peut pas inventer quelque chose qu'il n'a pas vécu. Quand nous nous représentons une créature fantastique, un centaure ou une sirène, nous avons bien sûr affaire à l'image d'un mi-cheval et d'un mi-homme ou à un mi-poisson et une mi-femme. Mais le facteur de non-réalité porte sur l'association d'éléments combinés qui constituent le cheval et l'homme, le poisson et la femme. Créer une

Ainsi, d'un point de vue didactique, peut-on formuler l'hypothèse que la démotivation et le désintérêt des élèves proviennent dans certains dispositifs didactiques d'une distension trop importante de l'écart minimal qui excède de la sorte la zone de développement proche. La rupture signifie incompréhension, sauts cognitifs trop exigeants, implicites déroutants, connivences discriminantes. Or, la capacité à l'amplitude de l'écart se différencie en fonction des lecteurs, mais aussi concrètement de l'institution dans laquelle ils prennent place, et donc en fonction des regroupements par filières d'enseignement. Les transcriptions de leçons montrent explicitement que le monde factuel pour des raisons sociales n'est pas le même pour tous les élèves, donc le rapport au réel et à la fiction ne peut pas être le même non plus. En d'autres termes, il est plus complexe pour certains élèves que pour d'autres de mettre en corrélation le monde de la fiction valorisé scolairement et le leur. Il s'avère donc judicieux d'un point de vue didactique de prendre en considération cet écart, et de le réduire par des paliers d'apprentissage, autrement dit par une élémentation.

SI l'on réussit à préciser le rapport à la fiction (ou plus précisément les rapports différents des élèves à la fiction), on a une chance de comprendre les modes d'adhésion ou de refus des élèves en situation et non dans l'abstrait. Avec la définition du concept didactique de *rapport à*, Daunay (2010, p. 189) cherche à préciser la confrontation de l'apprenant à des contenus d'enseignement qu'il s'agit de maîtriser et qui pour ce faire doivent être porteurs de sens pour lui. Un tel concept permet ainsi d'aborder le problème essentiel du rapport de l'élève aux processus d'individuation instruits par l'institution et en particulier par le rapport de la fiction au réel tel qu'il est enseigné. Daunay alerte en effet sur deux risques sur lesquels il est bon de s'attarder un instant. Le premier consiste en un danger de réification : il existerait

Un rapport à décelable a priori, sans tenir compte des situations concrètes de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui ferait de la notion un équivalent du handicap socioculturel, notion contre laquelle a été précisément construit le concept de *rapport à* : l'intérêt du concept réside notamment dans le fait de ne pas reporter sur l'élève seul ses propres difficultés, mais de prendre en compte le contexte (scolaire entre autres) dans lequel il évolue. (2010, p. 189)

représentation qui n'ait pas le moindre rapport avec la réalité n'a jamais encore été donné à personne » (1926–1933/2022, p. 175).

Le deuxième concerne une confusion possible qui fonde la norme scolaire comme indiscutable *a priori* et à partir de laquelle on évalue les productions des élèves (p. 193). Dans les faits, cela revient à ignorer la construction sociale et historique de la fiction, et surtout sa relation au réel ; l'on tient dès lors celle qui est enseignée et analysée comme l'essence même de la fiction, ce qui autorise l'évaluation de la pertinence et de la qualité des interprétations. Pour ne prendre qu'un exemple, si dans une explication de texte le rapport attendu et valorisé de l'élève à la fiction est celui de l'autotélisme, du rejet de toute illusion référentielle, l'interprétation par la biographie de l'auteur sera jugée fautive. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette prescription interdit de fait de poser la question de la relation de la fiction et du réel, de s'interroger même sur ce qu'est la fiction et sur ce qu'est le réel.

C'est pourquoi il me semble qu'une réflexion sur les relations de la fiction et du réel en privilégiant les concepts à même de rendre compte de manière approfondie du *rapport à gagnerait* à accorder une place à celui de *métalepse*²¹⁸. On peut rappeler que l'on peut parler d'une métalepse de l'auteur lorsque le monde des personnages est perturbé provisoirement par l'irruption du narrateur, du narrataire, voire sous les traits du supposé auteur ou lecteur. Le procédé usant de cette « violation des niveaux narratifs » a pris une tournure disruptive et humoristique chez des romanciers comme Sterne et Diderot par exemple (Pier & Schaeffer, 2005, p. 12). Ryan soutient cependant que l'effet le plus transgressif est généré par une métalepse qu'elle qualifie, pour sa part, d'ontologique : « plus qu'un clin d'œil furtif qui perce les niveaux, c'est un passage logiquement interdit,

²¹⁸ Genette indique qu'à l'origine cette figure faisait système avec la métonymie et la métaphore et qu'elle relevait essentiellement de la rhétorique (2005, p. 21). Ce n'est qu'au XX^e siècle qu'elle est devenue un concept narratologique visant à rendre compte d'une distinction entre niveaux diégétiques : « [le] récit est une narration d'événements et [...] par conséquent il s'organise en deux niveaux clairement séparés : le niveau de la narration et celui des événements narrés. Cette distinction n'apparaît d'ailleurs pas comme étant spécifique au récit, mais semble définitoire de la représentation comme telle » (Pier & Schaeffer, 2005, p. 11). Les auteurs ajoutent : « La métalepse semble particulièrement importante pour comprendre la spécificité du récit fictionnel comparé au récit factuel. Moyen réservé au récit de fiction, elle constitue en même temps une mise à nu de la situation de communication paradoxale qui caractérise la fiction : en court-circuitant la frontière entre le monde de la narration et le monde du narré, elle met l'accent sur le fait que dans le récit de fiction, contrairement au récit factuel, le monde narré est ontologiquement dépendant de l'acte de narration qui l'engendre » (p. 14).

une transgression qui permet l'interpénétration de deux domaines censés rester distincts. Cette opération remet radicalement en question la frontière entre l'imaginaire et le réel » (p. 207). Et ce sont précisément ces franchissements qui présentent un intérêt tout particulier pour une réflexion sur *le rapport à*. Intérêt encore accru, quand, symétrique à la métalepse de l'auteur entre le monde de celui qui raconte et le monde de ce qui est raconté, on propose une métalepse du lecteur, qui, elle, attire l'attention sur le rapport entre le monde de ce qui est raconté et le monde du lecteur : « figure par laquelle le scripteur d'un métatexte (con)fond, dans son discours, le réel et le fictif » (Daunay, 2017, p. 1).

Tirer parti du jeu entre confondre et fondre, didactiser la confusion apparaît dès lors une opportunité de réflexion sur l'irruption de la fiction dans le réel et du réel dans la fiction (du franchissement dans les deux sens) :

La relation entre les mondes fictifs et notre monde d'expérience est double : d'une part, nous « importons » dans la fiction [...] des états de choses appartenant à notre monde d'expérience et, d'autre part, nous « exportons » dans notre monde d'expérience des « principes » suggérés par la fiction. Les fictions agissent donc comme des filtres, susceptibles de modifier plus ou moins nos schémas, selon qu'elles les remettent plus ou moins en question. (Jacquenod, 1988, p. 251)

La prise en compte de la métalepse se présente ainsi comme un atout dans l'apprentissage, car facteur intéressant d'éclaircissement conceptuel, elle peut remédier à certains malentendus cognitifs, et on peut procéder ici à un rapprochement avec la dialectique de l'imagination et de l'expérience telle qu'elle a été déjà présentée avec Vygotskij.

Un point encore concernant la fiction mérite d'être mentionné : Jacquenod fait remarquer que l'on peut considérer au sens strict que les énoncés fictionnels non référentiels par définition ne sont pas vérifiables, ce qui questionne leur validité : « En fait, [...] il n'y a pas à attribuer de valeur de vérité [dans le monde de l'expérience] aux énoncés fictionnels à forme assertive puisqu'ils n'assertent rien réellement : ces énoncés font seulement comme s'ils assertaient quelque chose » (1988, p. 115). C'est pourquoi, d'un point de vue sémantique, on peut définir « le discours fictionnel par la dénotation nulle : les constituants linguistiques qui dans le discours factuel ont une fonction dénotative (descriptions définies, noms propres, démonstratifs, déictiques, etc.) sont (du moins majoritairement) dénotativement vides » (Schaeffer, 1995, p. 372). Mais on remarquera

qu'une approche uniquement par la dénotation nulle coupe court la question de la référentialité, car ce n'est plus un problème et la valeur cognitive de l'œuvre de fiction risque ainsi d'être annihilée : les objets non existants (ceux de la fiction) n'ayant aucun statut ontologique, ils ne peuvent logiquement être l'objet d'un discours vrai. Pourtant une semblable définition de la fiction au sens strict s'applique difficilement aux œuvres fictionnelles littéraires : « Rares [en effet] sont les récits de fiction dans lesquels tous les énoncés sont à dénotation nulle » (Schaeffer, 1995, p. 372) et ce qui joue en particulier en ce sens dépend fortement du fonctionnement et de la dynamique spécifique des discours qui composent les genres. Il est davantage éclairant de considérer une conception qui présente les œuvres fictionnelles selon un continuum (Pavel, 2017), parcourant par exemple un spectre allant du merveilleux au roman naturaliste, tout en l'envisageant en fonction du degré minimum ou maximum de sa prétention à la véridiction²¹⁹. Schaeffer soutient que

La fiction en se déplaçant librement entre divers mondes fictionnels et en construisant des liens plus ou moins étroits entre ces mondes fictionnels et les différents mondes que l'homme habite historiquement et socialement (y compris ce monde très particulier qu'est l'univers purement physique), ne saurait être définie en opposition polaire à « la » réalité : elle doit plutôt être située sur une échelle continue des mondes plus ou moins « vrais » ou plus ou moins « fictifs » dont les interactions définissent la réalité humaine. (1995, p. 376)

Certaines propositions sont ainsi vraies dans le monde fictif uniquement (l'arsenic est la cause de la mort d'Emma Bovary) et d'autres dans les deux, fictif et réel (l'arsenic est un poison), ainsi les relations des mondes fictionnels et d'expérience peuvent s'échelonner théoriquement d'une absence de coïncidence au quasi parfait mimétisme²²⁰. Mais il faut souligner que, dans une œuvre fictionnelle qui se fonde sur une narration, l'un et l'autre monde ne sauraient être totalement disjoints, sinon

²¹⁹ Jacquenod (1988) parle de « degrés de fictionnalité » (p. 166) et les relie aux genres.

²²⁰ Jacquenod le mentionne d'ailleurs : « L'idée d'une disjonction totale entre l'ensemble des propositions vraies dans [le monde de l'expérience] et l'ensemble des propositions vraies dans le monde auquel renvoie un texte fictionnel, quel qu'il soit, est douteuse » (1988, p. 203). Elle précise : « Au lieu de dire qu'un énoncé fictionnel peut (partiellement ou non) décrire des états de choses réels, il vaudrait mieux dire qu'il peut (partiellement ou non) décrire des états de choses fictifs similaires à des états de choses appartenant [au monde de l'expérience] » (p. 177). Pour une typologie des relations entre monde fictionnel et monde d'expérience, voir Ryan (1980) ; elle est présentée et discutée dans Jacquenod (1988).

le monde de la fiction serait littéralement incompréhensible. Cela donne son potentiel didactique à la métalepse, puisque la fiction et ses genres ne peuvent être versés unilatéralement du côté de l'absence totale de référentialité (la fiction pure), ni du côté de la transparence et de la copie du réel (théorie du reflet). Ajoutons que cela ne contredit en rien le fait que les genres aient un rôle essentiel dans le rapport des textes à la vérité. Bien au contraire, car ce qui caractérise la fiction n'est pas l'absence systématique d'adéquation de la représentation, mais plutôt qu'il n'y ait pas de garantie, du fait du cadre fictionnel, que cette adéquation ait été réellement éprouvée et expérimentée. Les genres de textes apparaissent dès lors comme des repères, des avertissements en somme sur les manières d'agir dans les différents mondes : soit nous y sommes déjà allés (genres factuels), soit nous envisageons une possibilité imaginaire de nous y comporter (les genres fictionnels) et ce qui probablement, potentiellement, se passerait si nous y allions. Le *si* est fondamental, car dans un cas nous nous situons dans le factuel, dans l'autre dans le contrefactuel. Cela ne veut pas dire que l'un contribue à la connaissance et pas l'autre, mais que les conditions d'accès étant très différentes, les assimiler ne peut mener qu'à la confusion. Les témoins des guerres et des génocides nous aident d'ailleurs à mieux comprendre ce point de vue. À la lecture de leurs textes, on est frappé par la contradiction entre la connaissance livresque fictive et la connaissance pratique empirique nécessitée par la nouveauté de la situation. Améry par exemple exprime avec une grande force sa prise de conscience d'un

Effondrement total de la représentation esthétique de la mort. [...] Il n'y avait pas de place à Auschwitz pour la mort conçue dans sa forme littéraire, philosophique et musicale. Il n'y avait pas de pont qui reliât la mort d'Auschwitz à la *Mort à Venise* [...]. Que se passait-il dans la pratique ? Pour le dire de manière concise et banale : ce qui préoccupait l'homme d'esprit exactement comme son camarade non intellectuel, ce n'était pas la mort, mais la manière de mourir ; ainsi tout le problème se ramenait-il à quelques considérations extrêmement concrètes. (1995, pp. 50–51)

Certes, cette citation renvoie à une expérience extrême, mais ce cas limite, par contraste, explique le rôle générique de la fiction littéraire, et sa relation très spécifique au réel. La différence entre un auteur de fiction et un témoin est que le second affirme et peut attester qu'il a confronté sa connaissance au réel : par la force des choses elle est devenue pratique. On notera donc que la prétention à la vérité dépend avant tout et pragmatiquement du genre textuel annoncé et revendiqué.

Cependant, une part conséquente de textes ne relève pas de genres purs, mais plutôt d'un assemblage de segments discursifs parfois congruents et parfois divergents avec le discours dominant caractéristique du genre. Le cas des témoignages devient particulièrement problématique, quand des discours de nature fictionnelle inventés et à dénotation nulle mettent en danger, par les procédés relevant de la mise en intrigue romanesque, la qualité d'attestation et la vérité globale du discours dominant (explicatif, descriptif). À contrario, des romans, dans la mesure où ils recourent à des discours seconds historiques, scientifiques, s'inscrivent dans le continuum évoqué plus haut avec une gradation dans les degrés de fiabilité, même s'ils laissent le lecteur globalement et potentiellement dans la situation d'une connaissance fictionnelle.

L'enjeu essentiel concerne en fin de compte le rapport de la fiction à la connaissance et le type d'action qu'elle engage. De ce point de vue, la fiction peut très bien contribuer à un savoir. En effet, « l'apprentissage mimétique, loin d'être un phénomène secondaire ou marginal, constitue en fait un des quatre types canoniques d'apprentissage, à côté de la transmission culturelle de savoirs explicites, de l'apprentissage individuel par essai et erreur et du calcul rationnel » (Schaeffer, 1999, p. 120). L'apprentissage mimétique peut se faire par la modélisation (observation et imitation d'un exemple) ou par la modélisation fictionnelle. La deuxième, de ce point de vue, apparaît comme la possibilité de modéliser des comportements qui dans la réalité sont potentiellement dangereux. On peut ainsi parler d'une expérience de pensée, dès lors que l'on considère que les romans présentent des hypothèses sur les comportements possibles dans le monde réel qui ne s'avèreront que par la suite, empiriquement, fausses ou vraies. Répétons que cette possibilité tient à l'existence de frontières entre le monde de la fiction et le monde réel, sinon il n'y aurait pas d'expériences de pensée et de modélisations. Lorsqu'on lit dans les dernières pages de *Madame Bovary*, la découverte de la mort de Charles par sa fille Berthe : « Et, croyant qu'il voulait jouer, elle le poussa doucement. Il tomba par terre. Il était mort » (Flaubert, 1857/1971, p. 356), ce passage n'est compréhensible et l'expérience de pensée n'est effective que grâce à une lecture métaleptique. L'émotion (même la moins pathétique qui soit) est provoquée parce que le lecteur connaît les relations du père et de sa fille, certes par la construction immanente à l'œuvre de la référentialité fictionnelle, mais aussi parce qu'existent dans le monde réel des enfants orphelins ; en retour la connaissance de la réalité peut être

enrichie et modélisée par la fiction. On comprend également que ce n'est pas un faux-semblant : le lecteur ne fait pas semblant d'être ému.

Toute construction de la fantaisie [...] influe sur nos sentiments, et si cette construction ne correspond pas par elle-même à la réalité, chaque sentiment qu'elle provoque et qui s'empare de la personne est réel, vraiment ressenti. Représentons-nous un cas très simple de cette illusion. En entrant dans une chambre, au crépuscule, un enfant prend une robe suspendue pour une personne inconnue ou pour un brigand qui se serait introduit dans la maison. Le personnage du brigand créé par la fantaisie de l'enfant n'est pas réel, mais la peur que l'enfant ressent, sa terreur est tout à fait réelle dans son expérience vécue. (Vygotskij, 1926–1933/2022, p. 63)

Quand un spectateur assiste à une scène efficace de film d'horreur, la peur est bien réelle, mais sa culture de la fiction lui permet dans la plupart des cas de la laisser à la sortie de la salle de cinéma. Il est effectivement difficilement concevable que l'on puisse n'éprouver qu'une pseudo-peur qui permettrait de ressentir une peur authentique. Et si la fiction permet d'envisager une expérience de pensée avec un statut euristique, comme instrument de prédiction de ce qui est possible dans le monde réel, précisément, cette expérience de pensée en tant qu'expérience fictionnelle laisse latitude au spectateur ou au lecteur de considérer que, compte tenu de son expérience du monde réel, il s'agit d'un potentiel éventuellement viable ou pas, donc que l'on doit croire ou pas, et dans les deux cas, ce sera une connaissance.

Ryan parle d'ailleurs de

Métalepse existentielle à propos de la folie de Phèdre essayant d'entraîner Hippolyte dans le labyrinthe imaginaire de sa passion, [de] l'illusion d'Emma Bovary qui attend de la vie qu'elle se conforme à l'intrigue d'un roman sentimental, ou [...] encore [de] la confusion tragi-comique de Don Quichotte qui prend les moulins à vent pour les géants des romans de chevalerie. (2005, p. 222)

Ainsi, la métalepse existentielle – présentée ici grâce à des personnages de fiction, notons-le – prend une singulière portée, car envisagée du côté du lecteur, elle autorise effectivement la possibilité de vivre la lecture sur un mode existentiel, mais ce mode précisément grâce à la folie de Phèdre, à l'illusion de Madame Bovary, ou à la confusion de Don Quichotte, n'est pas fatalement du côté de la folie, de l'illusion, de la confusion. En effet, si la fiction est une expérience de pensée au sens large du terme, sa pratique, de par sa fonction anthropologique même, offre la possibilité

d'opérer une distinction entre ce qui relève de l'invention, de la fantaisie, qui désengage le locuteur sur la réalité, et une connaissance potentielle du réel qui engage et devra être mise à l'épreuve pour devenir effective. C'est pourquoi le regard didactique sur les modalités et les usages de la fiction apporte non seulement des éléments d'explication sur son fonctionnement, mais justifie son rôle singulier de technique de connaissance du réel. Si le rapport à la fiction ne peut être dissocié d'un robuste sens de la réalité, alors le cours de français, en fonction de sa spécificité, par ses dispositifs et ses objets d'enseignement, s'avère une excellente propédeutique pour réfléchir aux conditions d'une connaissance vraie. La fiction, plus semble-t-il qu'une leçon de vie *stricto sensu*, comme le souligne Lavoocat « en affirmant l'existence d'un état de fait non existant, en mêlant des assertions sérieuses à des propositions fictionnelles, [...] propose un jeu fondamentalement ouvert » (2016, p. 224). Ainsi, grâce à l'imagination comme activité créatrice donnant accès à la réalité s'opère une remise en question critique des croyances, ce qui, on en conviendra, représente pour le moins un enjeu didactique à ne pas négliger.

Des dispositifs didactiques appropriés peuvent donc éviter deux mécomptes possibles, dont il a déjà été question au chapitre 3 : le premier consiste à penser que puisque la proximité avec l'univers familier des élèves réduit les difficultés de compréhension, il suffirait de baliser l'étude de la fiction par la référentialité du monde quotidien pour motiver les élèves dans leur apprentissage, ce qui effectivement peut simplifier la pratique, mais au détriment de la zone de développement proche. À l'inverse, une orientation trop systématiquement immanente en coupant la fiction du monde réel nuit au *rapport à* et compromet la réitération des opérations psychiques qui permettent de faire le lien entre une expérience passée et une projection par l'imagination dans le futur et les nouvelles situations qu'il peut présenter. C'est d'ailleurs la confrontation à des situations analogues ou nouvelles et la résolution des problèmes qu'elles posent qui permettent d'évaluer la réelle maîtrise des concepts scientifiques. Ainsi, afin de préserver le potentiel didactique de la fiction, un enseignement du rapport fiction-réel pourrait s'inspirer avec diverses modalités des trois préoccupations que Renauld associe au jugement de fictionnalité : « (1) [...] *ontologique* – les choses sont-elles 'réelles', ou désignent-elles des choses réelles ? les énoncés sont-ils 'vrais' ou parlent-ils du monde réel ? (2) [...] *épistémique* – les énoncés sont-ils 'crédibles', sincères, fiables, et servent-ils la 'connaissance' ? l'énonciation est-elle digne de confiance et invite-t-elle à la discussion éclairante ? (3) [...] *éthique* – les pratiques ont-elles une portée 'morale', des conséquences collectives et sociales,

et sont-elles ‘importantes’, dignes d’intérêt » et Renauld précise que les termes entre guillemets désignent « les principaux lieux des désaccords de fond sur la légitimité du jugement : là se situent les leviers rendant variable l’application du prédicat » (2014, p. 155). L’intérêt didactique peut résider précisément dans cette variabilité d’application du prédicat, et dans l’attention portée aux lieux de désaccord qui sont aussi des lieux de contradictions et donc d’une potentielle pensée dialectique ; tout ceci octroie à la fonction psychique de la métalepse une place de choix dans le processus de la zone de développement proche.

-4-

L’une des réflexions qu’inspire l’observation de la réalité des classes est donc qu’il ne peut être question *d’une seule* relation du réel et de la fiction. De ce fait, les considérations générales, même si elles nous aident à comprendre un phénomène, ne peuvent le caractériser effectivement sans la précaution prise de vérifier comment elles s’appliquent à un milieu social, lieu de négociations, d’interactions et de transactions. On ne peut guère dès lors se dispenser d’une analyse de la lutte idéologique qui voit émerger *une* relation spécifique, c’est-à-dire non seulement la place que le réel accorde à la fiction, mais aussi la manière dont cette fiction affecte en retour le réel. Les nécessités de l’apprentissage spécifiquement littéraire exigent, comme on l’a vu, de dépasser la compréhension littérale pour entrer dans une forme particulière de lecture des textes qui met en relief ce qui est présenté comme littéarité. Mais, dans certains cas, cette lecture va tendre à prendre le pas sur la métalepse ontologique et à se transformer en facteur de distinction, puisque plus on avance dans les degrés et la spécialisation par les filières et plus est requise une distance nuancée à la référentialité. Le regard pointé sur la métalepse aide à comprendre comment l’effet du *rapport à* engendre des développements intellectuels différenciés et donc *in fine* un rapport différencié de la fiction au réel. Là aussi les données recueillies ont indiqué que si l’intérêt pour un savoir référentiel est certes bien présent dans les deux filières observées, la conscience disciplinaire se renforce cependant nettement au collège par une mise en œuvre différenciée de la discipline, qui passe par le choix des corpus²²¹, l’étendue du métadiscours narratologique et stylistique,

²²¹ Une recension des corpus enseignés montre des différences frappantes ; pour ne donner que quelques exemples d’auteurs de fiction : les œuvres de Racine, Laclous,

les exigences en matière d'évaluation. Une réflexion sur la frontière entre fiction et réel ne peut donc faire l'impasse sur la situation sociale concrète des élèves.

En définitive, le résultat le plus frustrant de certaines prescriptions dans un cadre scolaire est qu'elles se concrétisent de fait, comme j'ai essayé de le montrer à plusieurs reprises, par une limitation des possibles, elles restreignent l'accès à cette connaissance qui est aussi une pratique, « une manière spécifique d'agir sur le monde et dans le monde, au lieu de le considérer à distance comme un spectacle ». Cette dernière citation se trouve dans la préface que Macherey rédige pour son ouvrage *Philosopher avec la littérature*. Elle prend la forme d'un bilan évoquant un intérêt résumé par le titre du livre et qui n'a cessé de l'occuper tout au long de sa vie intellectuelle. Macherey précise qu'une période décisive de cette longue réflexion devait beaucoup à Brecht (2013, p. 19). Il est assez aisé de comprendre ce qu'il trouvait dans sa pensée, dont l'une des préoccupations majeures a été en effet de concevoir la pratique théâtrale comme accès une connaissance émancipatrice :

Si à propos de notre nouvel art, nous partons de l'idée que c'est une joie d'apprendre, cela tient sans doute au fait qu'on nous a, en tant que prolétaires, très longtemps empêchés d'apprendre, pour que nous restions prolétaires ; bref, au fait qu'apprendre est la condition et la conséquence de notre victoire de classe, et au fait qu'en tant que travailleurs intellectuels nous étions empêchés d'apprendre au-delà de l'état dominant, au-delà du capitalisme. (Brecht, 2000a, p. 390)

Ce propos donne une idée de l'exigence et de l'ambition que Brecht visait avec son théâtre et on ne saurait mieux dire que l'apprentissage de la pensée – en particulier émotionnelle, se présente pour lui comme un enjeu éminemment politique. Ce qui me semble pouvoir constituer un sujet fécond de réflexion pour l'enseignement de la littérature, c'est la contribution de Brecht à une analyse de la fabrication sociale des sentiments par les effets de la dialectique entre le matériau et la forme. Ainsi, quand il réfléchit aux fondements de sa dramaturgie, il ne remet pas fondamentalement en question la nature de la connaissance apportée par la fiction théâtrale, mais plutôt le traitement des émotions qui prend la

Flaubert, Proust, Ponge, Bonnefoy, etc. sont quasiment exclusivement abordées au collège, sans compter que l'étude d'une même œuvre dans les deux filières (*Les Fleurs du mal* par exemple) ne répond pas aux mêmes attentes en termes d'approfondissement de l'analyse et d'évaluation.

forme d'une identification impérative afin que s'exerce la catharsis : « [La] purgation repose sur un acte psychologique très particulier : l'identification du spectateur aux personnages agissants que les comédiens imitent. Nous appelons aristotélicienne toute dramaturgie qui provoque cette identification » (2000a, p. 259). Toutefois, fait important à relever, Brecht ne parle pas de la catharsis en général, mais de celle spécifique à l'identification. Il ne rejette pas l'identification par la mimésis – il est même indispensable d'y avoir régulièrement recours –, mais « l'absence de doutes qui l'accompagne » (2000a, p. 256) ; il reprend bien à son compte « le processus de purification par la production d'émotions », mais il ajoute qu'« il est nécessaire pour cela que les émotions elles aussi soient purifiées » (2000c, p. 437), c'est-à-dire qu'elles soient distancées pour que l'individu puisse les vivre en connaissance de cause, qu'elles deviennent intelligentes.

Ce n'est pas la connaissance par la fiction que proscrit Brecht, mais la perméabilité à toutes les formes de suggestion, car « les émotions ont toujours un fondement de classe très déterminé » (2000a, p. 299). Or, pour lui, la fiction théâtrale, par son immersion mimétique et sa modélisation, peut produire des connaissances, mais à condition précisément qu'elle soit considérée comme un art, c'est-à-dire qu'elle procède à une transformation du matériau ; il est en cela très proche de Vygotskij. Il constate l'échec de « nos auteurs de gauche » pour empêcher la montée du fascisme, ou lutter contre l'attachement à la propriété privée ou la servilité, et il vise ici en particulier les mises en scène naturalistes, édifiantes, artificielles de la misère sociale. Elles entraînent effectivement l'identification et l'empathie par contagion de l'émotion du comédien jouant le prolétaire, mais cela ne change pourtant pas la conscience critique du spectateur : « Il faut croire que les masses ne peuvent pas accomplir sans autre forme de procès une révolution en état d'hypnose » (2000a, p. 261). Et si ce théâtre engagé échoue, c'est que l'hypnose, en l'occurrence celle de l'émotion *spontanée*, est restée à un stade qui n'a pas permis qu'elle soit dépassée. Peu importe, au fond, si ce jugement est marqué par un esprit de polémique un peu trop généralisant, il n'en reste pas moins que Brecht propose une autre voie qui, loin de chasser les sentiments de la scène, essaie au contraire de donner les moyens de ne pas les laisser nous submerger afin de ne pas les subir et en pâtir. C'est une des clés pour comprendre l'art de la mise en scène qu'il appelle de ses vœux, et que l'on trouve également chez d'autres artistes contemporains comme Vsevolod Meyerhold et Sergueï Eisenstein : la technique permet une prise

de conscience afin que soient liés affectivité et esprit critique. C'est donc un projet de désaliénation au sens fort du terme. On ne peut ici s'empêcher de penser à nouveau aux courants pédagogiques qui se méfient, sous prétexte d'appauvrissement ou de brimade, de toute forme de médiation de l'émotion pour préserver une supposée subjectivité naturelle. Dans ce cas, les élèves risquent fort, en réalité, de connaître un état hypnotique, ou bien ils peuvent, tout simplement aussi, refuser de s'y laisser plonger.

Par ailleurs, Brecht insiste sur le fait que la catharsis par l'identification n'est pas universelle, n'a pas toujours été pratiquée, et surtout que, selon les époques, elle ne produit pas les mêmes effets émotionnels. Un tel problème occupe aussi Macherey quand il rappelle dans la préface mentionnée ci-dessus que si, à un moment de son parcours intellectuel, il a contribué à la réflexion autour de la notion de *production* littéraire (le titre de son premier ouvrage l'atteste, 1966/2014), il en mesure mieux aujourd'hui certaines limites. Si cette réflexion permet en effet de considérer les œuvres comme des produits de l'histoire, elle bute sur le problème soulevé par Marx et Vygotskij – problème qui n'a cessé d'occuper les théories s'intéressant à l'art dans une perspective matérialiste historique – comment expliquer la pérennité de certaines œuvres d'art malgré leur historicité ? La difficulté ne consiste pas tant à montrer que

La Divine Comédie n'a pas du tout à notre époque la fonction sociale qu'elle avait à l'époque de Dante, [mais plutôt] que le lecteur, qui se trouve aujourd'hui encore sous l'empire des mêmes émotions d'ordre formel que le contemporain de Dante, fait un autre usage de ces mêmes mécanismes psychologiques et vit sur un mode autre *La Divine Comédie*. (1925/2005, p. 67)

En posant un tel problème, Vygotskij s'inspire directement de Marx qu'il cite à deux reprises aux pages 40 et 63 de son livre :

La difficulté n'est pas de comprendre que l'art grec et l'épopée sont liés à certaines formes sociales de développement. La difficulté réside dans le fait qu'ils nous procurent encore une jouissance esthétique et qu'ils gardent pour nous, à certains égards, la valeur de normes et de modèles inaccessibles. (Marx, 2018, p. 68)

Si Vygotskij ajoute cette appréciation : « Voilà le problème psychologique de l'art fort exactement posé » (1925/2005, p. 39), tout indique cependant qu'il ne se satisfait pas de l'explication de Marx pour qui la source de cet intérêt serait dans le plaisir que l'humanité éprouve à se souvenir de son enfance (18xx/2018, p. 175) et, on peut même considérer

que l'ensemble de l'ouvrage *La psychologie de l'art* est une tentative particulièrement approfondie de réponse.

Conscient des limites caricaturales que peut prendre l'explication par la détermination mécanique des conditions socio-économiques, Vygotskij évoque « la colossale complexité des influences » qui s'exerce sur l'art et « qu'on ne peut d'aucune façon ramener à une forme simple et univoque de reflet » (1925/2005, p. 40). Il rappelle d'ailleurs que Marx ne sous-estime pas l'influence complexe de la superstructure sur le développement général de la société, qu'elle n'est pas présentée comme un élément mineur ou secondaire, ce qui est confirmé de manière très explicite dans une lettre d'Engels à J. Broch :

D'après la conception matérialiste de l'histoire, le facteur déterminant dans l'histoire est, *en dernière instance*, la production et la reproduction de la vie matérielle. Ni Marx ni moi n'avons jamais affirmé davantage. Si, ensuite, quelqu'un torture cela jusqu'à dire que le facteur économique est le *seul* déterminant, il transforme cette proposition en une phrase vide, abstraite, absurde. La situation économique est la base, mais les diverses parties de la superstructure [...] exercent également leur action sur le cours des luttes historiques et en déterminent, de façon prépondérante, la *forme* dans beaucoup de cas. (Cité in Fréville, 1949, p. 59)

Ainsi, si le matérialisme historique ne considère pas le psychisme comme cause dernière d'explication, il ne l'exclut pas pour autant en tant que médiation, ce qui est capital :

Quand il s'agit d'analyser des formes d'art tant soit peu complexes, cette théorie insiste résolument sur la nécessité d'étudier le psychisme, puisque la distance entre les rapports économiques et la forme idéologique est de plus en plus grande et que l'art ne peut plus avoir d'explication directe par les rapports économiques. (1925/2005, p. 28)

Il est donc nécessaire de tenir compte de la complexité des médiations propres à l'art, mais de plus, dans la conception que Vygotskij se fait de la psychologie, l'art est un champ d'analyse exceptionnel qui s'ouvre à elle et pour lequel elle fait preuve d'une compréhension irremplaçable. L'œuvre ne relève pas uniquement d'une analyse sociologique, qui même si elle est de qualité et fructueuse ne peut prétendre à elle seule au statut d'examen esthétique (p. 17). Il considère donc l'esthétique en tant que discipline comme une psychologie appliquée et il en arrive à cette prise de position :

L'analyse marxiste de l'art, en particulier dans ses formes les plus complexes, inclut aussi par nécessité l'étude de l'action psychophysique de l'œuvre d'art. L'objet de l'étude sociologique peut être soit l'idéologie en tant que telle, soit sa dépendance à l'égard de telles ou telles formes du développement social, mais jamais l'analyse sociologique en soi, si elle n'est complétée par une analyse psychologique, ne sera en mesure de découvrir la cause immédiate d'une idéologie : le psychisme de l'homme social. (1925/2005, p. 29)

Et comme l'art a précisément affaire à un domaine tout à fait spécifique de ce psychisme, l'évaluation de son importance et de son action est d'autant plus nécessaire.

Pour sa part, Macherey dans la dernière phase de sa réflexion se montre beaucoup plus sensible à l'action et à la fonction spécifique de l'art, lorsqu'il évoque l'action propre de la littérature :

La notion de littérature, qui n'a émergé et pris forme qu'à la fin du XVII^e siècle, est essentiellement 'moderne', ce qui ne la condamne pas pour autant à ne recouvrir que l'ensemble des œuvres qui ont été fabriquées à l'époque de la modernité : car elle a amené à réinterpréter, à voir sous un angle nouveau, tout un ensemble de « productions » antérieures qu'elle a assimilé à son principe de base ; dans cette perspective, c'est Homère qui se donne à voir à la ressemblance de Joyce, et non l'inverse. Du même coup, la notion d'œuvre littéraire doit être réévaluée, rectifiée, en vue d'être dépouillée de la dimension statique dont la charge, l'alourdit la perspective propre à la notion de production qui, sous couleur de l'objectiver en l'inscrivant quelque part dans le réel de l'histoire, la réifie. Or, la littérature, ce n'est pas un ordre des choses dont les œuvres constituent les éléments, mais c'est plutôt une attitude interprétative, certes historiquement constituée, dont le fonctionnement, au lieu de reposer sur des règles rigides, introduit dans la pratique de la pensée, c'est-à-dire dans le fait de voir le monde et la société, une certaine forme de liberté : si, pour reprendre la formule de Sartre, c'est un engagement, celui-ci a la faculté paradoxale de poser, ou plutôt de proposer les conditions d'un éventuel désengagement. (2013, p. 23)

Il faut donc ajouter à la notion d'*attitude interprétative* celle de désengagement, c'est-à-dire cette posture critique qui permet entre autres de se désengager de l'émotion, de s'en distancier pour mieux la comprendre et éventuellement s'y assujettir. Il est en conséquence faux de penser qu'une telle posture ait pour corolaire la suppression, voire même de manière plus polémique l'éradication de l'émotion ou un affaiblissement des pouvoirs de l'imagination ; c'est une conception étriquée et à courte vue qui dissocie arbitrairement les différentes composantes de l'intelligence.

Réfutant que l'identification soit le seul accès aux émotions, Brecht soutient même que la forme rationnelle de la *pièce didactique* qu'il défend provoque

Les réactions les plus émotionnelles. Une bonne partie des œuvres d'art me feraient volontiers parler d'un déclin de l'effet émotionnel dû à son divorce d'avec la raison, et de sa renaissance dès lors que la tendance rationaliste se renforce. Ce qui n'étonnera que ceux qui ont une conception on ne peut plus conventionnelle des émotions. (2000a, p. 299)

Pour la classe, cela signifierait que l'on tente de mesurer les effets de certains assujettissements, et que l'on travaille de manière concertée à la prise de conscience de ces façons d'être sujet. S'il est souhaitable d'être capable de prendre du plaisir à la fiction en s'imaginant l'alter ego de Julien Sorel, il n'en est pas moins nécessaire d'en mesurer le degré de pertinence pour sa vie. L'intérêt, comme l'attestent certaines réactions dans les transcriptions et questionnaires, en sera d'ailleurs sans aucun doute renforcé. Mais l'identification en classe ne se résume pas aux personnages fictionnels ou non fictionnels. Elle paraît même d'autant plus effective quand elle est induite par des formes d'assujettissement qui sont vécues comme des évidences. Être sujet dans la communauté interprétative, c'est s'identifier bien souvent aux modélisations des sujets de l'assujettissement, et principalement celles liées aux émotions socialement gratifiantes. Le problème une fois de plus est que toutes les identifications ne sont pas systématiquement aliénantes, mais le sont en fonction de la place sociale et des intérêts de l'individu. Comment le savoir dès lors si on leur laisse leur statut d'évidence ? La distanciation est alors présentée comme une technique permettant de susciter la curiosité sur ce qui est évident et connu et de faire de l'étonnement un élément déclencheur de connaissance :

De tous côtés, nous tombons sur des choses qui vont trop de soi pour que nous nous sentions obligés de nous donner la peine de les comprendre [...]. Et comment pourrait-on se méfier de ce qui vous est familier ? Pour que toutes ces prétendues données puissent devenir aussi autant d'objets de doute, il faudrait cultiver cette manière de regarder les choses en étranger, comme le grand Galilée considérant les oscillations d'un lustre. Galilée était stupéfait de ces balancements comme s'il ne s'y attendait pas et n'y comprenait rien : c'est de cette façon qu'il découvrit ensuite leurs lois. (Brecht, 2000b, p. 369)

Il apparaît donc nécessaire de se désengager pour se réengager. La liberté peut s'exercer dans cette nouvelle dialectique et elle contribue à la logique d'une conception de l'école émancipatrice. Sur ce point, un philosophe comme Gramsci s'est encore montré particulièrement clairvoyant. Il écrit

[La catharsis] signifie aussi le passage de « l'objectif au subjectif » et de la « nécessité à la liberté ». La structure, force extérieure qui écrase l'homme, l'assimile, le rend passif, se transforme en moyen de liberté, en instrument pour créer une nouvelle forme éthico-politique, en source de nouvelles initiatives. La détermination du moment « cathartique » devient ainsi, me semble-t-il, le point de départ de toute la philosophie de la praxis ; le processus cathartique coïncide avec la chaîne de synthèses qui sont le résultat du développement dialectique. (1932/1978, p. 50)

Mais cette philosophie de la praxis gagnera, dans un cadre scolaire, à être complétée par une deuxième considération, dont Gramsci signale également l'importance : le travail du maître reste vivant

Dans la mesure où [il] est conscient des conflits qui opposent le type de société et de culture qu'il représente et le type de culture et de société représenté par les élèves, et dans la mesure où il est conscient de sa tâche qui consiste à accélérer et à discipliner la formation. (1932/1978, p. 337)

J'ai déjà mentionné la définition que Gramsci donnait du terme *intellectuel*, définition qui n'est guère compréhensible si elle n'est pas associée à sa réflexion sur l'école ; j'y reviens donc, pour finir. Gramsci explique que l'une des caractéristiques du monde moderne a été un « développement énorme », « inouï » de la scolarité, qui a eu pour effet à la fois de renforcer l'« intellectualité » de chaque individu, mais aussi de multiplier les spécialisations et leur affinement progressif. Cette diversification l'amène logiquement à soutenir que « l'école est l'instrument destiné à élaborer les intellectuels de différents degrés » (p. 313). Gramsci développe sa réflexion en gardant en perspective deux éléments essentiels : l'école d'une part ne s'élabore pas sur « un terrain démocratique abstrait » (p. 314), ce qui signifie qu'elle dépend des rapports de force historiques d'une époque et de la lutte des classes, mais d'autre part et d'une manière générale, elle entre en conflit avec les conceptions conservatrices des « différents milieux sociaux traditionnels » (p. 330). Ces milieux prônent ou offrent une éducation à minima pour les classes dominées afin de limiter leurs possibilités intellectuelles et culturelles à la stricte nécessité de la reproduction de l'appareil de production et de sa justification idéologique ; le

moins que l'on puisse dire est que ce débat sur la capacité et l'initiative de la transformation du monde garde toute son actualité.

Cependant, de manière très intéressante, Gramsci montre que l'organisation politique dépend pour une part d'une meilleure connaissance des lois de la nature, l'ensemble visant à faciliter l'efficacité du travail et, dans un système capitaliste, la production toujours plus efficace d'une plus-value. C'est ce qui explique en particulier la promotion de la rationalité. L'usage de la raison permet les progrès de la médecine, les découvertes de la physique qui permettent de ne plus considérer la foudre comme l'effet d'une colère divine, mais aussi le taylorisme et... le marxisme :

C'est pourquoi [...] le concept de travail [...] ne peut se réaliser dans toute sa puissance d'expansion et de productivité sans une connaissance exacte et réaliste des lois naturelles et sans un ordre légal réglant de façon organique la vie des hommes entre eux, sans un ordre dont le respect doit reposer sur la conviction spontanée et pas seulement sur la contrainte extérieure, sur la nécessité reconnue et qu'on se propose à soi-même, comme liberté et non sur la pure et simple coercition. (1932/1978, p. 336)

Si le travail lie l'ordre social et politique (droits et devoirs) à l'ordre naturel et à sa connaissance, le premier n'est pas le décalque du second, et c'est dans ce rapport que se glisse l'idéologie qui assujettit l'individu comme sujet intellectuel. Cette intrication est essentielle :

Le concept qui fait reposer l'équilibre entre l'ordre social et l'ordre naturel sur le fondement de travail ou de l'activité théorico-pratique de l'homme crée les premiers éléments d'une intuition du monde libérée de toute magie et de toute sorcellerie et sert de base pour le développement ultérieur d'une conception du monde historique, dialectique, pour la compréhension du mouvement et du devenir. (1932/1978, p. 336)

Le mouvement qui permet donc d'échapper à la magie, à la superstition et qui offre à l'individu la possibilité de s'émanciper par l'activité théorico-pratique, s'accompagne d'une connaissance du monde qui ne prend pas place sur un terrain politique abstrait. C'est là toute l'ambiguïté, mais aussi toute la puissance de cette forme d'assujettissement : les clés de la compréhension du monde physique (par l'exercice de la raison) sont inséparables de l'ordre qui règle la vie en société, ordre qui est lui-même la résultante du contrat social. C'est pourquoi il ne peut pas être un pur et simple endoctrinement inculqué par des formes brutales de coercition. Gramsci explique ainsi de manière pénétrante ce qui constitue l'un des moteurs de l'assujettissement : un entrelacement

subtil et ardu des facteurs d'émancipation et d'aliénation. Ce qui complique encore les choses, c'est que d'une situation à l'autre, d'un rapport à l'autre, ils peuvent s'inverser. Et c'est précisément la prise en compte de cette dialectique complexe de la connaissance, aux antipodes d'une vision manichéenne, qui pose un défi à la pensée critique.

Annexes

Extrait du texte de Paul Lintier

13 mars.

Un des caractères les plus certains de la guerre actuelle est sa fastidieuse uniformité. Le danger, la mort se présentent à peu près toujours de la même manière. Rien ne ressemble tant à un obus qu'un autre obus. Et, lorsque le risque devient moins immédiat ou que la menace de mort fait rémission, comme notre existence est plate, exempte de tout imprévu ! Le retour brusque du danger, le frôlement de la mort même n'est plus de l'imprévu. Certes, l'ennui n'aura pas été un des moindres maux qu'aient connus les soldats de cette guerre.

Pour être sincère, le carnet de souvenirs d'un combattant ne devra pas être exempt de beaucoup de monotonie.

On s'étire, on bâille. Là-bas, on se bat toujours avec rage. Le grondement lointain du canon le dit.

14 mars.

Première journée de printemps, tiède, limpide, savoureuse. Les mouches tourbillonnent. Des oiseaux peu farouches pépient près de nous dans les saulaies du ruisseau. Un beau papillon aux ailes de velours noir tachées de rouge longtemps a voltigé au-dessus de la casemate. Volontiers on ferait quelques centaines de pas autour de nos demeures. Depuis plus d'une semaine que nous vivons au fond de notre entrepont dans une immobilité presque complète, nos jambes ont des impatiences.

Mais l'ennemi, profitant de la clarté de l'atmosphère, a hissé sur l'horizon, devant nous, deux perfides saucissons. On ne peut faire un pas sans qu'ils nous voient. Et puis, l'air est plein de ronflements de moteurs. Nous savons que notre position elle-même est invisible aux observateurs aériens. Des photos de nos aviateurs l'attestent. N'allons pas révéler par nos mouvements notre présence ici.

À l'abri des saules, près du petit pont, au bord du ruisseau, où toute une série de moulins minuscules clapotent dans le courant et mettent en mouvement par des ficelles d'inlassables personnages articulés, de quatre douilles plantées en terre je me suis fait un siège... Les heures passent.

15 mars 1916.

Une pièce de marine, établie quelque part derrière nous sur les hauteurs, a tiré hier dans l'après-midi sur le ravitaillement de l'ennemi. Les Boches en réponse ont bombardé Moivrons et Jeandelaincourt. À l'entrée de Jeandelaincourt, les obus tombaient sur la route. Deux des servants de la section, allant chercher notre soupe du soir aux cuisines, ont dû attendre plus d'une heure pour passer, tandis que, de leur côté, nos cuisiniers s'abritaient dans un four. En manière de représailles, nous avons lancé sur Fossieux une bordée de cinquante coups.

À l'aube, tandis que devant nous, sur un triste horizon rouge, le soleil se lève au creux du vallon entre nos décors, nous avons, pour calmer l'artillerie allemande qui, cette nuit, s'est montrée turbulente, tiré cinquante coups encore sur Fossieux. Puis nous nous sommes recouchés tandis que l'un de nous s'en allait vers le bois, avant que le grand jour ne découvre à l'ennemi la campagne, passer l'inspection des collets et cueillir une salade de pissenlits.

Le perruquier de la batterie est arrivé vers midi, à bicyclette, avec ses tondeuses et ses rasoirs. Devant l'abri de la première pièce où les saucisses ne peuvent nous voir, il a installé un banc au soleil. Assis en rond, par terre, on cause tandis qu'il opère le rasoir d'une main, le blaireau de l'autre.

Une batterie allemande tire... Représailles sur Fossieux. Vingt-cinq coups par pièce...

.....
(Ici s'arrêtent les pages inachevées du Tube 1233. Dans l'après-midi du 15 mars 1916, Paul Lintier tombait sous la mitraille allemande. Ses dernières notes de route, ramassées sur son corps sanglant, ont été réunies par les soins de ses amis et compagnons d'armes, les maréchaux des logis Arsène Gouhier et Lepeck, les servants de la pièce 1233 : François Tardif, Julien Lesaulnier, André Petit, Léon Roger, Prosper Radais, Mathurin Guyot).

Paul Lintier *Le Tube 1233*, 1917, Librairie Plon, pp. 277–281.

Extrait du texte d'Henri Barbusse

Chapitre III. La Descente

L'aube grisâtre déteint à grand-peine sur l'informe paysage encore noir. Entre le chemin en pente qui, à droite, descend des ténèbres, et le nuage sombre du bois des Alleux – où l'on entend sans les voir les attelages du Train de combat s'apprêter et démarrer – s'étend un champ. Nous sommes arrivés là, ceux du 6^e Bataillon, à la fin de la nuit. Nous avons formé les faisceaux, et, maintenant, au milieu de ce cirque de vague lueur, les pieds dans la brume et la boue, en groupes sombres à peine bleutés ou en spectres solitaires, nous stationnons, toutes nos têtes tournées vers le chemin qui descend de là-bas. Nous attendons le reste du régiment : le 5^e Bataillon, qui était en première ligne et a quitté les tranchées après nous...

Une rumeur...

— Les voilà !

Une longue masse confuse apparaît à l'ouest et dévale comme de la nuit sur le crépuscule du chemin.

Enfin ! Elle est finie, cette relève maudite qui a commencé hier à six heures du soir et a duré toute la nuit ; et à présent, le dernier homme a mis le pied hors du dernier boyau.

Le séjour aux tranchées a été, cette fois-ci, terrible. La dix-huitième compagnie était en avant. Elle a été décimée : dix-huit tués et une cinquantaine de blessés, un homme sur trois de moins en quatre jours ; et cela sans attaque, rien que par le bombardement.

On sait cela et, à mesure que le Bataillon mutilé approche, là-bas, quand nous nous croisons entre nous en piétinant la vase du champ et qu'on s'est reconnu en se penchant l'un vers l'autre :

— Hein, la dix-huitième !

En se disant cela, on songe : « Si ça continue ainsi, que deviendrons-nous tous ? Que deviendrai-je, moi ?... »

La dix-septième, la dix-neuvième et la vingtième arrivent successivement et forment les faisceaux.

— Voilà la dix-huitième !

Elle vient après toutes les autres : tenant la première tranchée, elle a été relevée en dernier.

Le jour s'est un peu lavé et blêmit les choses. On distingue descendant le chemin, seul en avant de ses hommes, le capitaine de la compagnie. Il marche difficilement, en s'aidant d'une canne, à cause de son ancienne blessure de la Marne, que les rhumatismes ressuscitent et, aussi, d'une autre douleur. Encapuchonné, il baisse la tête ; il a l'air de suivre un enterrement ; et on voit qu'il pense, et qu'il en suit un, en effet.

Voilà la compagnie.

Elle débouche, très en désordre. Un serrement de cœur nous prend tout de suite. Elle est visiblement plus courte que les trois autres, dans le défilé du bataillon.

Je gagne la route et vais au-devant des hommes de la dix-huitième qui dévalent. Les uniformes de ces rescapés sont uniformément jaunis par la terre ; on dirait qu'ils sont habillés de kaki. Le drap est tout raidi par la boue ocreuse qui a séché dessus ; les pans des capotes sont comme des bouts de planche qui ballottent sur l'écorce jaune recouvrant les genoux. Les têtes sont hâves, charbonneuses, les yeux grandis et fiévreux. La poussière et la saleté ajoutent des rides aux figures.

Au milieu de ces soldats qui reviennent des bas-fonds épouvantables, c'est un vacarme assourdissant. Ils parlent tous à la fois, très fort, en gesticulant, rien et chantent.

Et l'on croirait, à les voir, que c'est une foule en fête qui se répand sur la route !

Voici la deuxième section, avec son grand sous-lieutenant dont la capote est serrée et sanglée autour du corps raidi comme un parapluie roulé. Je joue des coudes tout en suivant la marche, jusqu'à l'escouade de Marchal, la plus éprouvée : sur onze compagnons qu'ils étaient et qui ne s'étaient jamais quittés depuis un an et demi, il ne reste que trois hommes avec le caporal Marchal.

Celui-ci me voit. Il a une exclamation joyeuse, un sourire épanoui ; il lâche sa bretelle de fusil et me tend les mains, à l'une desquelles pend sa canne des tranchées.

— Eh, vieux frère, ça va toujours ? Qu'est-ce que tu deviens ?

Je détourne la tête et, presque à voix basse :

— Alors, mon pauvre vieux, ça c'est mal passé...

Il s'assombrit subitement, prend un air grave.

— Eh oui, mon pauvre vieux, que veux-tu, ça a été affreux, cette fois-ci... Barbier a été tué.

— On le disait... Barbier !

— C'est samedi, à onze heures du soir. Il avait le dessus du dos enlevé par l'obus, dit Marchal, et comme coupé par un rasoir. Besse a eu un morceau d'obus qui lui a traversé le ventre et l'estomac. Barthélemy et Baubex ont été atteints à la tête et au cou. On a passé la nuit à cavalier au galop dans la tranchée, d'un sens à l'autre, pour éviter les rafales. Le petit Godefroy, tu le connais ? le milieu du corps emporté ; il s'est vidé de sang sur place, en un instant, comme un baquet qu'on renverse : petit comme il était, c'était extraordinaire tout le sang qu'il avait ; il a fait un ruisseau d'au moins cinquante mètres dans la tranchée. Gougnard a eu les jambes hachées par des éclats. On l'a ramassé pas tout à fait mort. Ça, c'était au poste d'écoute. Moi, j'y étais de garde avec eux. Mais quand c't'obus est tombé, j'étais allé dans la tranchée demander l'heure. J'ai retrouvé mon fusil, que j'avais laissé à ma place, plié en deux comme avec une main, le canon en tire-bouchon, et la moitié du fût en sciure. Ça sentait le sang frais à vous soulever le cœur.

— Et Mondain, lui aussi, n'est-ce pas ?...

— Lui, c'était le lendemain matin – hier par conséquent – dans la gaitoune qu'une marmite a fait s'écrouler.

Il était couché et sa poitrine a été défoncée. T'a-t-on parlé de Franco, qui était à côté de Mondain ? L'éboulement lui a cassé la colonne vertébrale ; il a parlé après qu'on l'a eu dégagé et assis par terre ; il a dit, en penchant la tête sur le côté : « Je vais mourir », et il est mort. Il y avait aussi Vigile avec eux ; lui, son corps n'avait rien, mais sa tête s'est trouvée complètement aplatie, aplatie comme une galette, et énorme : large comme ça. À le voir étendu sur le sol, noir et changé de forme, on aurait dit que c'était son ombre, l'ombre qu'on a quelquefois par terre quand on marche la nuit au falot.

— Vigile qui était de la classe 13, un enfant ! Et Mondain et Franco, si bons types malgré leurs galons !... Des chics vieux amis en moins, mon vieux Marchal.

Oui, dit Marchal.

Mais il est accaparé par une horde de ses camarades qui l'interpellent et le houspillent. Il se débat, répond à leurs sarcasmes, et tous se bousculent en riant.

Mon regard va de face en face ; elles sont gaies et, à travers les crispations de la fatigue et le noir de la terre, elles apparaissent triomphantes.

Quoi donc ! s'ils avaient pu, pendant leur séjour en première ligne, boire du vin, je dirais : « ils sont tous ivres ».

J'avise un des rescapés qui chantonne en cadencant le pas d'un air dégagé, comme les hussards de la chanson : c'est Vanderborn, le tambour.

— Eh bien quoi, Vanderborn, comme tu as l'air content !

Vanderborn, qui est calme d'ordinaire, me crie :

— C'est pas encore pour cette fois, tu vois : me v'là !

Et, avec un grand geste de fou, il m'envoie une bourrade sur l'épaule. Je comprends...

Si ces hommes sont heureux, malgré tout, au sortir de l'enfer, c'est que, justement, ils en sortent. Ils reviennent, ils sont sauvés. Une fois de plus, la mort, qui était là, les a épargnés. Le tour de service fait que chaque compagnie est en avant toutes les six semaines ! Six semaines ! Les soldats de la guerre ont, pour les grandes et les petites choses, une philosophie d'enfant : ils ne regardent jamais loin ni autour d'eux, ni devant eux. Ils pensent à peu près au jour le jour. Aujourd'hui, chacun de ceux-là est sûr de vivre encore un bout de temps.

C'est pourquoi, malgré la fatigue qui les écrase, et la boucherie toute fraîche dont ils sont éclaboussés encore, et leurs frères arrachés tout autour de chacun d'eux, malgré tout, malgré eux, ils sont dans la fête de survivre, ils jouissent de la gloire infinie d'être debout.

H. Barbusse ([1917] 2014). *Le Feu*. Flammarion/GF. pp. 104–108.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1994). Décrire des actions : raconter ou relater ? *Littérature*, 95, 3–22.
- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, la fée Carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.
- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd’hui : « disputes » françaises*. Honoré Champion.
- Althusser, L. (1965/2018). *Pour Marx*. La Découverte.
- Althusser, L. (1970/2011). *Sur la reproduction*. PUF.
- Althusser, L. (1973). *Réponse à John Lewis*. François Maspero.
- Althusser, L. & Sève, L. (2018). *Correspondance (1948–1987)*. Éditions sociales.
- Améry, J. (1995). *Par-delà le crime et le châtement. Essai pour surmonter l’insurmontable*. (F. Wuilmart, Trad.). Actes Sud.
- Antelme, R. (1947/2000). *L’espèce humaine*. Gallimard.
- Araya-Chacòn, A.-M. (2008). *La gestion de la mémoire didactique par le professeur dans l’enseignement secondaire des mathématiques. Étude du micro-cadre institutionnel en France et au Costa Rica* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.
- Aron, P., Saint-Jacques, D. & Viala, A. (Eds.) (2010). *Dictionnaire du littéraire*. PUF.
- Astier, J. (1982). *Printemps aux tranchées. Notes de campagne de Joseph Astier, soldat de la Grande Guerre, 6 mars-1^{er} juillet 1916*. Elie Bellier Éditeur.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Audoin-Rouzeau, S. & Becker, A. (2003). *14–18, retrouver la guerre*. Gallimard, folio histoire.
- Balibar, E. & Laugier, S. (2004). Agency. In B. Cassin (Ed.). *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles* (pp. 26–31). Le Seuil/Le Robert.

- Balibar, E., Cassin, B. & De Libera, A. (2004). Sujet. In B. Cassin (Ed.). *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles* (pp. 1233–1253). Le Seuil/Le Robert.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (2007). *Race, nation, classe*. Paris : Editions La Découverte.
- Balibar, E. (2011). *Citoyen Sujet et autres essais d'anthropologie politique*. PUF.
- Balibar, R. (1974/2007). *Les français fictifs*. E.M.E.
- Barbusse, H. (1917/2007). *Le Feu*. Gallimard, folio plus classiques.
- Barbusse, H. (1917/2014). *Le Feu*. Garnier-Flammarion.
- Barbusse H. (2006). *Lettres à sa femme 1914–1917*. Préface de F. Rousseau. Buchet-Chastel.
- Baroni, R. (2010). Ce que l'intrigue ajoute au temps. Une relecture critique de Temps et récit de Paul Ricœur. *Poétique*, 163, 361–382. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-poetique-2010-3-page-361.htm>
- Bart, D. & Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA : le discours sur l'école d'une institution internationale*. Éditions du Croquant.
- Barthas, L. (2003). *Les carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier, 1914–1918*. Introduction et postface de Rémy Cazals. La Découverte poche.
- Barthes, R. (1965). *Sur Racine*. Le Seuil.
- Barthes, R. (1966/1999). *Critique et vérité*. Le Seuil.
- Barthes, R. (1971). Réflexions sur un manuel. In S. Doubrovsky & T. Todorov (Eds.), *L'enseignement de la littérature* (pp. 170–177). Plon.
- Barthes, R. (1978/2002). *Leçon ; Œuvres complètes, V*. Seuil.
- Baudelot, C. & Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée. De la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. In P. Bourdieu (Ed.), *Genèse de la croyance littéraire. Actes de la recherche en sciences sociales* (pp. 25–44), Seuil.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspero.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Minuit.
- Beaupré, N. (2006). *Écrire en guerre, écrire la guerre. France, Allemagne 1914–1920*. CNRS Éditions.
- Beaupré, N. (2011). De quoi la littérature de guerre est-elle la source ? Témoignages et fictions de Grande Guerre sous le regard de l'historien. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 112, 41–45.

- Becker, J.-J. (1994). Cru Jean Norton, Témoins. (Essai d'analyse et de critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928). Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 41(1), 113–115.
- Bellemin-Noël, J. (1996). *Vers l'inconscient du texte*. PUF.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de Vampire*. PUF.
- Bellemin-Noël, J. (2002). *Psychanalyse et littérature*. PUF.
- Bénac, H. (1988). *Guide des idées littéraires*. Hachette.
- Bénichou, P. (1973/2004). *Romantismes français I. Le sacre de l'écrivain*. Gallimard.
- Benoist, J. (1995). *La subjectivité. Notions de philosophie II*. Gallimard.
- Bergez, D., Barbéris, P., Biasi, P.-M., Marinei, M. & Valency, G. (1990). *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris : Bordas.
- Bernaz, O. (2017). Anthropologie et pédagogie chez Tolstoï et Vygotski. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 142, 325–340.
- Bertaux, D. (1976). *Histoire de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. CORDES.
- Blanchot, M. (1955). *L'espace littéraire*. Gallimard.
- Blanchot, M. (1959). *Le livre à venir*. Gallimard.
- Blanchot, M. (1969). *L'entretien infini*. Gallimard.
- Bondarenko, M. (2008). Reflet vs réfraction chez les philosophes marxistes du langage des années 1920–30 en Russie : V. Vološinov lu à travers V. Abaev. *Cahiers de l'ILSL*, 24, 113–148.
- Bota, C. (2018). *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. Peter Lang.
- Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2010). Dynamique et socialité des faits langagiers. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & C. Bota. *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Droz.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. In P. Bourdieu (Ed.), *Actes de la recherche en sciences sociales. L'illusion biographique* (vol. 62–63, pp. 69–72). Seuil.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. In *Actes de la recherche en sciences sociales* (vol. 89, pp. 4–46). Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Seuil, collection Points Essais.

- Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Éditions du Seuil, collection Points Essais.
- Braud, M., Laville, L. & Louichon, B. (Eds.) (2007). *Les enseignements de la fiction*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brecht, B. (2000a). La dramaturgie non aristotélicienne (1932–1956) (G. Delfel, J. Tailleur & J.-M. Valentin, Trad.). In J.-M. Valentin (Ed.), *Écrits sur le théâtre*. Gallimard.
- Brecht, B. (2000b). *Petit Organon pour le théâtre* (1948) (B. Lortholary, Trad.). In J.-M. Valentin (Ed.), *Écrits sur le théâtre*. Gallimard.
- Brecht, B. (2000c). La dialectique et le théâtre (1929–1956) (E. Winckler, J. Tailleur & J.-M. Valentin, Trad.). In J.-M. Valentin (Ed.), *Écrits sur le théâtre*. Gallimard.
- Briand, J.-P., Chapoulie, J.-M. & Péretz, H. (1980). L'inculcation en théorie et le calcul en pratique. *La Pensée*, 213–214, 138–158.
- Briand, J.-P. & Chapoulie, J.-M. (2011). *Les collèges du peuple*. Presses Universitaires de Rennes.
- Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. & Massol, J.-F. (Eds.) (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1991, vol. 13, p. 8–26. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129>
- Bronckart, J.-P. (1996a). *L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme sociodiscursif. Le français dans le monde. Le discours : enjeux et perspectives. N° spécial*, 55–64.
- Bronckart, J.-P. (1996b). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2002). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 27–53). La Dispute.
- Bronckart, J.-P. (2006). Contraintes et libertés textuelles. *Capletra*, 40, 9–28.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texte !, XIII*(1–2). Repéré à <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

- Bronckart, J.-P. (2010). La vie des signes en questions : des textes aux langues et retour. In *Textos Seleccionados, XXV, Encontro Nacional da Associação Potuguesa de Linguística* (pp. 11–40). APL.
- Bronckart, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. (2019). *Théories du langage. Nouvelle introduction critique*. Éditions Mardaga.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Bota, C. (2010). *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Droz.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. In J.-P. Bronckart (Eds.), *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* (2016). Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26, 67–82.
- Bulea Bronckart, E., Ronveaux, C. & Védrières, B. (2019). Conclusion : Pistes ouvertes pour l'avenir de la discipline. In S. Aeby Daghé et al. *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Buton, F., Loez, A., Mariot, N. & Olivera, Ph. (2008). *1914–1918 : retrouver la controverse*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/1914-1918-retrouver-la-controverse.html>
- Carrère, A. (2006). *La Première Guerre mondiale. Anthologie*. Hatier.
- Casanova, P. (1997). *Beckett l'abstracteur. Anatomie d'une révolution littéraire*. Seuil.
- Cassirer, E. (1923/1972). *La philosophie des formes symboliques* (J. Lacoste, Trad.). Éditions de Minuit.
- Cassirer, E. (1966). *La philosophie des Lumières* (P. Quillet, Trad.). Librairie Arthème Fayard, collection Agora.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), pp. 193–212.

- Cazals, R. & Loez, A. (2008). *Dans les tranchées de 1914–18*. Éditions Cairn.
- Cazals, R. & Rousseau, F. (2003). *14–18, le cri d'une génération*. Éditions Privat.
- Chaine, P. (2008). *Mémoires d'un rat*. Suivis des *Commentaires de Ferdinand, ancien rat des tranchées*. Édition Tallandier.
- Chaudier, S. (2009). La référence classique dans la prose narrative. In G. Philippe & J. Piat (Eds.), *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon* (pp. 281–321). Fayard.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.
- Chervel, A. (1986). *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Institut national de recherche pédagogique / Publications de la Sorbonne
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Nouveaux objets, nouveaux problèmes en didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. La Pensée Sauvage.
- Chiss, J.-L. & Puech, Ch. (1997). *Fondations de la linguistique, études d'histoire et d'épistémologie*. Duculot.
- Cohen, J. (1966). *Structure du langage poétique*. Flammarion
- Cohn, D. (2001). *Le propre de la fiction* (C. Hary-Schaeffer, Trad.). Seuil.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Seuil.
- Cru, J.-N. (1929/2006). *Témoins : essai d'analyse et de critique des souvenirs des combattants édités en français de 1915 à 1928* (Préface et postface de Frédéric Rousseau). Presses Universitaires de Nancy.
- Cru, J.-N. (1930/1967). *Du témoignage*. Édition Jean Jacques Pauvert.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory: A dialectical perspective to Vygotsky*. Springer.
- Darme-Xu, A., Monnier, A., & Tinembart, S. (2020). L'approche historico-didactique pour penser l'avènement du texte littéraire dans l'enseignement du français (Suisse romande, 1850–1930). *Transpositio, La circulation des savoirs : entre recherches et pratiques enseignantes*, 2. Repéré à <https://www.transpositio.org/articles/view/l-approche-historico-didactique-pour-penser-l-avenement-du-texte-litteraire-dans-l-enseignement-du-francais-suisse-romande-1850-1930>

- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29–59. Repéré à https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/01/R30_29-59_Daunay.pdf
- Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Daunay, B. (2004). Paroles d'élèves au lycée sur la paraphrase en cours de français. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 33, 23–37. Repéré à <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1024>
- Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil*, 33. Repéré à <http://lidil.revues.org/index51.html>
- Daunay, B. (2007a). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43–51.
- Daunay, B. (2007b). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139–189.
- Daunay, B. (2010). Rapport à. In Y. Reuter, C. Cohen-Nazria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 185–190). De Boeck.
- Daunay, B. (2011). *L'enfant ou l'élève auteur : approches didactiques*. Repéré à <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/20248>
- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. In B. Daunay & J.-L. Dufays (Eds.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 175–185). De Boeck.
- Daunay, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. *Éducation et didactique*, 10(2), 123–136. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/2488>
- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire en débat, pour en finir ? In C. Ronveaux (Ed.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (pp. 211–232). Peter Lang.
- Daunay, B. (2017). *La métalepse du lecteur Ou la porosité du métatexte*. Cahiers de Narratologie. Repéré à <http://journals.openedition.org/narratologie/7855>
- Decaunes, L. (1976). *Clefs pour la lecture*. Seghers.
- De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Gallimard.
- Delbo, C. (1966). *Le convoi du 24 janvier*. Éditions de Minuit.
- Delbo, C. (1970). *Auschwitz et après, tome 1. Aucun de nous ne reviendra*. Éditions de Minuit.

- Delbo, C. (1970). *Auschwitz et après, tome 2. Une connaissance inutile*. Éditions de Minuit.
- Delbo, C. (1971). *Auschwitz et après, tome 3. Mesure de nos jours*. Éditions de Minuit.
- De Libera, A. (2007). *Archéologie du sujet. I Naissance du sujet*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Delcambre, I. (2019). La notion de sujet didactique ou comment les recherches en didactique du français contribuent à penser les différences entre élèves. *Recherches*, 171, 105–121. Repéré à https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/01/105-121_R71_Delcambre.pdf
- Delvert, Ch. (2003 [1918]). *Carnets d'un fantassin*. Edition du Mémorial. Les Editions des Riaux.
- Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français. Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline française* (Thèse de doctorat). Université Lille 3.
- Derrida, J. (1972). *La Dissémination*. Seuil.
- Descombes, V. (2004). *Le Complément de sujet*. Gallimard.
- Descombes, V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Gallimard.
- Descombes, V. (2015). Les embarras de l'identité. *L'information psychiatrique*, 91, 61–65. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2015-1-page-61.htm>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Thévenaz-Christen, T. (2009). Éclairage historique des objets d'enseignement analysés. In B. Schneuwly. & J. Dolz (Eds.). *Des objets enseignés en classe de français*. PUR.
- Dorgelès, R. (1919/2003). *Les croix de bois*. Le livre de Poche n° 189. Albin Michel.
- Douay-Soublin, F. (1997). Les recueils de discours français pour la classe de rhétorique (XVIII^e-XIX^e siècles). *Histoire de l'éducation*, 74, 151–185. Repéré à <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu0221-62801997num7412913>
- Dubet, F. (2022). Éducation. Sociologie de l'éducation. *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-sociologie-de-l-education>

- Dufays J.-L. (1997). *Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14–15 ans*. Pratiques n° 95, La lecture littéraire 3e/2nde, septembre 1997, Metz, CRESEF.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77–88. Repéré à <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. De Boeck.
- Dulong, R. (1998). *Le Témoin oculaire. Les conditions de l'attestation personnelle*. Éditions de l'EHESS.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Seuil.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. De Boeck & Duculot.
- Dupont, F. (2009). Démystifier la mythologie ? *Le français aujourd'hui*, 167, 45–51.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Eisler, R. (1994). *Kant-Lexikon* (A-D. Osmo & P. Osmo, Trad.). Gallimard.
- Fallenbacher-Clavien, F. (2017). « Autours » des œuvres littéraires : les métatextes d'auteurs en classe de lycée (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Fallenbacher, F. & Wirthner, M. (2018). La « Négrresse » et le « loup » au fil des régulations en classe. In B. Schneuwly & C. Ronveaux (Eds.), *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (pp. 415–442). Peter Lang.
- Felouzis, G. & Goastellec, G. (Eds.) (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Peter Lang.
- Ferry, L. (1990) *Homo Aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*. Grasset.
- Filloux, J.C. (1996). *Tolstoï pédagogue*. PUF.
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (E. Deboneseque, Trad.). Les Prairies ordinaires.

- Flaubert, G. (1857/1971). *Madame Bovary*. Garnier.
- Foucault, M. (1969/2015). *L'archéologie du savoir. Œuvres, T. II*. Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *L'histoire de la folie à l'âge classique* (1972). Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976-2018). *L'histoire de la sexualité*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954–1988, IV*. Gallimard.
- Forestier, G. (2003). *Passions tragiques et règles classiques*. PUF.
- Fourtanier, M.-J. (2010). Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. In B. Louichon & A. Rouxel (Eds.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 167–176). PUR.
- Fourtanier, M.-J. (2012). Le texte est comme une partition musicale. *Fabula / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur*. Repéré à <https://www.fabula.org/colloques/document1930.php>
- Franck, O. (2017). *À la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification. Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement* (Thèse de doctorat) Université de Genève.
- Franck, O. (2018). Modifications des plans d'enseignement : un espace d'invention pour enseignants et élèves. In C. Ronveaux & B. Schneuwly (Eds.), *Lire des textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires* (pp. 195–212). Peter Lang.
- Fréville, J. (1949). Deux études par Jean Fréville. In G. Plékhanov (Ed.), *L'art et la vie sociale* (pp. 9–88). Éditions sociales.
- Friedrich, J. (2012). Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. *Une lecture philosophique et épistémologique*. FPSE, Carnets des sciences de l'éducation.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gabathuler, C. & Ronveaux, C. (2016). La généricité au travail dans la lecture de textes littéraires. In G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (Eds.), *Statuts des genres en didactique du français* (pp. 173–191). Presses universitaires de Namur.
- Gabathuler, C. & Védrines, B. (2018). Des pratiques d'enseignement de la littérature : quelques jalons historiques et analyses de pratiques effectives. In B. Schneuwly & C. Ronveaux (Eds.), *Lire des textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires* (pp. 43–65). Peter Lang.

- Gabathuler, C., Védrines, B. & Vuillet, Y. (2019). Didactique, réputation littéraire et connivences. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 70, 137–162.
- Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Armand Colin.
- Genette, G. (1966). *Figures I*. Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1969). *Figures II*. Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Éditions du Seuil.
- Genette, G. (2004). *Fiction et diction*. Éditions du Seuil.
- Genette, G. (2005). « De la figure à la fiction ». In J. Pier & J.-M. Schaeffer (Eds.), *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation* (pp. 21–35). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Genevoix, M. (1950). *Ceux de 14*. Flammarion.
- Genevoix, M. (2012). *Ceux de 14*. Ch. Rivet. (ed.). Larousse.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck.
- Gicquel, B. (1979). *L'explication de textes et la dissertation*. PUF.
- Gilles, B. (2013). *Lectures de poilus 1914–1918. Livres et journaux dans les tranchées*. Autrement et ministère de la Défense.
- Gobille, B. (2018). *Le mai 68 des écrivains. Crise politique et avant-gardes littéraires*. CNRS Éditions.
- Goffman, E. (1968). *Asiles* (L. & C. Lainé, Trad.). Éditions de Minuit.
- Goldmann, L. (1955). *Le dieu caché ; étude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*. Gallimard.
- Gramsci, A. (1932/1978). *Cahiers de prison. Cahiers 10, 11, 12 et 13* (P. Fulchignoni, G. Granel & N. Negri, Trad.). Gallimard.
- Guenancia, P. (1995). *L'identité. Notions de philosophie II*. Gallimard.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920–1940)*. Peter Lang
- Halté, J.-F. & Petitjean, A. (1974). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard : le cas Diderot. *Pratiques*, 1–2, 43–64.
- Hauser, A. (1982). *Histoire sociale de l'art et de la littérature. III : l'époque moderne*. Le Sycomore.

- Hobsbawm, E. (1994). *L'âge des extrêmes : le court XXe siècle, 1914–1991*. Complexe.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). Éducation nouvelle et sciences de l'éducation. Fin du 19^e-milieu du 20^e siècle. In R. Hoffstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Passion, Fusion, Tension: New Education and Educational Sciences. End 19th-middle 20th century* (pp. 17–36). Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplina-tion consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (Ed.), *Disziplin – Discipline* (pp. 27–46). Academic Press.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J. Saugy (Ed.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27–49). Presses Universitaires de Nancy.
- Houdart-Mérot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Presses universitaires de Rennes.
- Jacquenod, C. (1988). *Contribution à une étude du concept de fiction*. Peter Lang.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Éditions de Minuit.
- Japrisot, S. (1991). *Un long dimanche de fiançailles*. Gallimard.
- Jeannelle, J.-L. (2004). « L'acheminement vers le réel ». Pour une étude des genres factuels : le cas des Mémoires. *Poétique*, 139, 279–297.
- Jeannelle, J.-L. (2012). *De Gaulle au rattrapage*. Repéré à <http://www.mouvement-transitions.fr/index.php/presents/comptes-rendus-du-seminaire/sommaire-general-des-comptes-rendus/555-degaulle-au-rattrapage>
- Jenny, L. (2010). *N' imaginez jamais. Pour une pédagogie littéraire de l'immersion*. Repéré à https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jenny%202010.pdf
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880–1925)*. Université de Metz.
- Jouve V. (1992). *L'effèt personnage*. PUF.
- Jouve, V. (2006). *La lecture*. Paris : Hachette supérieur.
- Kant, E. (1790/1995). *Critique de la faculté de juger. Traduction et présentation par Alain Renaut*. GF.
- Kefallonitis, S. & Martinez, E. (2001). *Primo Levi Si c'est un homme*. Bréal.

- Klemperer, V. (1996). *LTI, La langue du III^e Reich* (E. Guillot, Trad.). Pocket.
- Klüger, R. (1997). *Refus de témoigner. Une jeunesse* (J. Etoré, Trad.). Éditions Vivianne Hamy.
- Kristeva, J. (1974). *La Révolution du langage poétique*. Seuil.
- Kuentz, P. (1972). *L'envers du texte. Littérature*, 7, 3–26.
- Lacoste, C. (2011). *Le témoignage comme genre littéraire en France de 1914 à nos jours* (Thèse de Doctorat). Université Paris Ouest Nanterre La Défense et Université Paris VIII Vincennes Saint-Denis.
- Lacoue-Labarthe, Ph. & Nancy, J.-L. (1978). *L'absolu littéraire. Théorie de la littérature du romantisme allemand*. Seuil.
- Lacroix, J. (1988). L'évolution du sentiment de la montagne dans la littérature, des Lumières au Romantisme. *Le Monde alpin et rhodanien. Revue régionale d'ethnologie*, 1–2, 205–224. Repéré à https://www.persee.fr/doc/mar_0758-4431_1988_num_16_1_1373
- Lafarge, C. (1983). *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*. Fayard.
- Langlade, G. (2002). *La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement*. Tréma, 19 | 2002. Repéré à <https://journals.openedition.org/trema/1577>
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145, 85–96. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-85.htm>
- Langlade, G. (2005). Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre. In A. Rouxel & G. Langlade (Eds.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 81-91). Presses Universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Études de lettres*, 1, 47–64. Repéré à <http://journals.openedition.org/edl/608>
- Lanson, G. (1920). *Histoire de la littérature française*. Hachette. Repéré à [https://fr.wikisource.org/wiki/Histoire_de_la_litt%C3%A9rature_fran%C3%A7aise_\(Lanson\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Histoire_de_la_litt%C3%A9rature_fran%C3%A7aise_(Lanson))
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368–388.
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits*

- littéraires : l'exemple du journal de personnage* (Thèse de doctorat). Université Michel de Montaigne, Bordeaux III. Repéré à <http://www.theses.fr/2014BOR30044>
- Lassègue, J. (2016). *Cassirer, du transcendantal au sémiotique*. Vrin.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Armand Colin.
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction*. Éditions du Seuil.
- Lecerclé, J.-J. (2019). *De l'interpellation. Sujet, langage, idéologie*. Éditions Amsterdam.
- Lecler, E. (2013). *L'Absolu et la Littérature du romantisme allemand à Kafka. Pour une critique politique*. Classiques Garnier.
- Lejeune, P. (1980). *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Éditions du Seuil.
- Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. Éditions du Seuil.
- Lemarchand Thieurmél, S. (2014) *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*. Littératures. Université Rennes. Repéré à <https://www.theses.fr/2014REN20036>
- Levi, P. (1987). *Si c'est un homme* (M. Schruoffeneger, Trad.). Julliard, Pocket.
- Levi, P. (1989). *Les naufragés et les rescapés. Quarante ans après Auschwitz* (A. Maugé, Trad.). Gallimard.
- Lintier, P. (1916). *Ma pièce. Souvenirs d'un canonnier 1914*. Librairie Plon.
- Lintier, P. (1917). *Le Tube 1233*. Librairie Plon.
- Lorent, F. (2020). Genèse et réception de L'Absolu littéraire. *Contextes*, 29. Repéré à <https://journals.openedition.org/contextes/9651>
- Louichon, B. (2005). Gide lecteur d'Hermance ou la complexité du sujet lecteur. In A. Rouxel & G. Langlade (Eds.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 41–50). Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2016). Dix ans de sujet lecteur. In A. Petijean (Ed.). *Didactiques du français et de la littérature* (pp. 387–404). CREM Université de Lorraine.
- Louichon, B. (2017). La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur. In J.-F. Massol (Ed.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves*. UGA Éditions.

- Louichon, B. & Perrin-Doucey, A. (2020). *Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e-s. Pratiques, 187–188*. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/8932>
- Lovay, J.-M. (1996). *La négresse et le chef des avalanches*. Zoé.
- Lussu, E. (1938/2015). *Les hommes contre* (E. Genevois et J. Montfort, Trad.). Arléa.
- Macherey, P. (1966/2014). *Pour une théorie de la production littéraire*. ENS Éditions.
- Macherey, P. (1994). *Introduction à L'éthique de Spinoza, tome 5 : Les voies de la libération*. PUF.
- Macherey, P. (2008). *Marx 1845. Les « thèses » sur Feuerbach*. Éditions Amsterdam.
- Macherey, P. (2013). *Philosopher avec la littérature. Exercices de philosophie littéraire*. Hermann Éditeurs.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Éditions Amsterdam.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2010). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Armand Colin.
- Manesse, D. & Grellet, I. (1994). *La littérature du collègue*. Nathan.
- Mario, M. & Mercier, A. (2015). Méthode d'observation de la biographie didactique de très bons élèves en étude autonome, hors classe : pertinence, modalité, analyse et interprétation des épisodes. *Éducation et didactique, 9–3*, 41–73. Repéré à <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2365>
- Mariot, N. (2013). *Tous unis dans la tranchée ?* Seuil.
- Marx, K. (1844/1968). *Œuvres, Tome II. Économie et philosophie* (J. Malakouais & C. Orsoni, Trad.). Gallimard.
- Marx, K. (1867/2016). *Le Capital. Livre I* (J.-P. Lefebvre, Trad.). Éditions sociales.
- Marx, K. (2011). *Écrits philosophiques* (L. Sève, Trad.). Flammarion.
- Marx, K. (2018). *Manuscrits de 1857–1858 dits « Grundrisse »* (J.-P. Lefebvre, Ed.). Éditions sociales.
- Marx, K. & Engels, F. (1845-1846/2012). *L'Idéologie allemande* (H. Auger, G. Badia, J. Baudrillard & R. Cartelle, Trad.). Éditions sociales.

- Marx, K. & Engels, F. (1845/2019). *La Sainte Famille ou Critique de la critique critique. Contre Bruno Bauer et consorts* (E. Cogniot, Trad.). Éditions sociales.
- Marx, K. & Engels, F. (1971). *Correspondance, Tome 1*. Éditions sociales.
- Marx, W. (2011). La véritable catharsis aristotélicienne. Pour une lecture philologique et physiologique de la Poétique. *Poétique*, 166, 131–154. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-poetique-2011-2-page-131.htm>
- Mounin, G. (1969). *La Communication poétique*, précédé de *Avez-vous lu Char ?* Gallimard
- Matonti, F. (2009). L'anneau de Moebius. La réception en France des formalistes russes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 176–177, 52–67. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-1-page-52.htm>
- Matonti, F. (2018). Premières réceptions françaises du formalisme. Retour sur Théorie de la littérature. *Communications*, 103, 41–53.
- Massol, J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870–1925)*. Ellug.
- Massol, J.-F. (2005). Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. Martin du Gard. In A. Rouxel & G. Langlade (Eds.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 21–32). Presses Universitaires de Rennes.
- Massol, J.-F. (dir.). (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves*. UGA Éditions.
- Mayeur, F. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. 1789–1930*. Éditions Perrin.
- Medvedev, P. (1928/2008). *La méthode formelle en littérature* (B. Vauthier et R. Comtet, Trad.). Presses universitaires du Mirail.
- Meizoz, J. (2015). *L'âge du roman parlant (1919–1939) : Écrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat*. Droz.
- Michel, J. (2003). Narrativité, narration, narratologie : du concept ricoeurien d'identité narrative aux sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, XLI-125, 125–142. Repéré à <http://journals.openedition.org/ress/562>
- Michel, R. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié. *Pratiques*, 97–98,

- 59–103. Repéré à https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2481
- Michel, R. (2011). Il n'y a jamais que des contextes. *Pratiques*, 151–152, 49–72. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/1777>
- Mileschi, C. (2008a). *Gadda, Carlo Emilio*. Repéré à <http://www.crid1418.org/temoins/2008/11/20/gadda-carlo-emilio-1893-1973>
- Mileschi, C. (2008b). *Lussu, Emilio*. Repéré à <http://www.crid1418.org/temoins/2008/11/03/lussu-emilio-1890-1975>
- Mischi, J. (2020). *Le parti des communistes. Histoire du Parti communiste français de 1920 à nos jours*. Hors d'atteinte.
- Mitterand, H. (2005). Le français au lycée : radiographie des programmes. *Le Débat*, 135, 37–49.
- Monnier, A. (2010). Argumentation écrite et dissertation dans les plans d'étude successifs de français à l'École de Culture Générale. In L. Mottier Lopez, C. Martinet & V. Lussi (Eds.), *Actes du congrès AREF 2010 (Genève, 13–16 septembre 2010)*. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-m/Argumentation%20ecrite%20et%20dissertation.pdf/atdownload/file>
- Monnier, A. (2015). *Le temps des dissertations : fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836–2004)* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations : Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e-XX^e)*. Droz.
- Montalbetti, C. (2001). *La fiction*. Flammarion.
- Muller, A. (2009). Figures de l'activité distribuée sur les élèves et l'enseignant. *Vers une approche descriptive et grammaticale du processus de structuration de la pratique d'enseignement*. Thèse université de Genève.
- Muller, A., Opérial, V. & Védrines, B. (2020). Le rapport à la vérité dans l'enseignement. Deux cas spécifiques : histoire et littérature. *Raisons éducatives*, 24, 127–148. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2020-1-page-127.htm>
- Murzilli, N. (2012). De l'usage des mondes possibles en théorie de la fiction. *Klesis – Revue philosophique – 2012 : 24. La philosophie de David Lewis*. Repéré à <https://www.revueklesis.org/pdf/Klesis-Lewis-13-Murzilli.pdf>
- Noille-Clauzade, C. (2004). *Le style*. Flammarion.

- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski, Université de Toulouse II – Le Mirail. Repéré à <https://www.theses.fr/2011TOU20150>
- Pascal, B. (1670/1991). *Pensées* (Ph. Sellier, Ed.). Garnier.
- Pavel, T. (2017). *Univers de la fiction*. Seuil.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la Palice*. Maspero.
- Perec, G. (1992). Robert Antelme ou la vérité de la littérature. In *LG. Une aventure des années soixante*. Seuil.
- Perrin-Doucey, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Université de Grenoble. Repéré à <https://theses.hal.science/UNIV-GRENOBLE3/tel-01083079v1>
- Péru, J.-M. (1991). Une crise du champ littéraire français. Le débat sur la « littérature prolétarienne », 1925–1935]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, 47–65. Repéré à <http://www.persee.fr/doc/ars0335-53221991num8912987>
- Petit, M. (2005). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Belin.
- Petitot, A. (1983). *Production de l'école, production de la société – Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Droz.
- Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques*, 161–162, Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/2155>
- Pézarid, A. (1992 [1918]). *Nous autres à Vauquois*. Presses universitaires de Nancy.
- Philippe, G. (2002). *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française 1890–1940*. Gallimard.
- Philippe, G. & Piat, J. (2009). *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*. Fayard.
- Piaget, J. (1923/2002). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Picard, M. (1986/2007). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Minuit.

- Pier, J. & Schaeffer, J.-M. (2005). Introduction. In J. Pier & J.-M. Schaeffer (Eds.), *Métalepses. Entorses au pacte de la représentation* (pp. 7–20). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Prat, M.-H., Aviérinos, M. (Eds.) (2007). *Littérature, textes, histoire, méthodes, Tome 1*. Bordas.
- Prochasson, C. (2004). La littérature de guerre. In S. Audoin-Rouzeau & J.-J. Becker (Eds.), *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914–1918*. Bayard.
- Prochasson, C. (2008). *14–18. Retours d'expérience*. Éditions Tallandier.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*. Librairie Armand Colin.
- Proust, M. (1954). *A la recherche du temps perdu, Tome III*. Gallimard.
- Proust, M. (1971). *Contre Sainte-Beuve*, précédé de *Pastiches et mélanges* et suivi de *Essais et articles*. Gallimard.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La Fabrique éditions.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. La Fabrique éditions.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2005). *Ulysse à Auschwitz, Primo Levi le survivant*. Les éditions du Cerf.
- Rastier, F. (2007). Croc de boucher et Rose mystique – Enjeux présents du pathos sur l'extermination. *Texto ! Textes et cultures*, XII(2), 1–27. Repéré à <http://www.revue-texto.net/Inédits/Rastier/RastierCroc.pdf>
- Rastier, F. (2010). Témoignages inadmissibles. *Littérature*, 159(3), 108–129.
- Rastier, F. (2011a). Du texte à l'œuvre – la valeur en questions. *Texto ! Textes et cultures*, XVI(3). Repéré à <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2889>
- Rastier, F. (2011b). Enchanteurs romanesques, Postface à l'édition espagnole de Arts et sciences du texte. *Texto ! Textes et cultures*, XVI(4). Repéré à <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2906>
- Rastier, F. (2015). *Saussure au futur*. Éditions Les Belles Lettres.
- Renauld, M. (2014). *Philosophie de la fiction : vers une approche pragmatiste du roman*. PUR.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques*, 67,5–14. Repéré à https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1990_num_67_1_1614

- Reuter, Y. (2010a). Conscience disciplinaire. In Y. Reuter, C. Cohen-Nazria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp.39–42). De Boeck.
- Reuter, Y. (2010b). Élève – apprenant – sujet didactique. In Y. Reuter, C. Cohen-Nazria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 87–90). De Boeck.
- Revaz, F. (2009). *Introduction à la narratologie. Action et narration*. De Boeck Dukulot.
- Rey, A. (Ed.) (2001). *Le grand Robert de la langue française. Deuxième édition dirigée par Alain Rey du dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert*. Dictionnaires Robert.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe au collège et au lycée*. ESF.
- Ricardou, J. (1973). *Le nouveau roman*. Seuil.
- Richard, J.-P. (1954) *Littérature et sensation*. Seuil.
- Richard, J.-P. (1964) *Onze Études sur la poésie moderne*. Seuil.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, Tome 1*. Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit, Tome.2. La configuration dans le récit de fiction*. Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit, Tome 3. Le temps raconté*. Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Seuil.
- Riffaterre, M. (1982). L'illusion référentielle. In R. Barthes, L. Bersani, Ph. Hamon & I. Watt. (Eds.), *Littérature et réalité* (pp. 91–118). Seuil
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Seuil.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotskij*. Mardaga.
- Robbes, B. (2010). Les caractéristiques de l'autorité éducative. In *L'autorité éducative dans la classe, douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Rochlitz, R. (1990). Proposition de sens et tradition : l'innovation sémantique selon Paul Ricœur. In C. Bouchindhomme & R. Rochlitz (Eds.), « *Temps et récit* » de Paul Ricœur en débat. Cerf.
- Rochlitz, R. (1994). Religion de l'art et théorie esthétique en Allemagne. *Revue germanique internationale*, 2, 209–220. Repéré à <http://rgi.revues.org/472>

- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Ronveaux, C. & Védrières, B. (2015). S'impliquer dans la fiction ou comprendre l'anéantissement ? In J.-L., Dumortier, V. Granata, Ph. Raxhon, & J. Van Beveren (Eds.), *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions* (pp. 59–80). Dyptique/Presses Universitaires de Namur. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:48398>
- Rousseau, F. (1999). *La Guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 14–18*. Seuil.
- Rousseau, F. (2003). *Le procès des témoins de la grande guerre. L'affaire Norton Cru*. Seuil.
- Rousseau, F. (2006). *La Grande Guerre en tant qu'expériences sociales*. Ellipses.
- Rousseau, J.-J. (1755/1981). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Nathan.
- Rousseau, J.-J. (1762/1958). *Émile ou de l'éducation* (Introduction par Henri Wallon). Les classiques du peuple/Éditions sociales.
- Rousseau, J.-J. (1762/1968). *Du contrat social*. Les classiques du peuple/Éditions sociales.
- Rousseau, J.-J. (1762/1964). *Émile ou de l'éducation*. Garnier.
- Rouso, H. (2010). Négationnisme. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt (Eds.), *Historiographies, II concepts et débats*. Gallimard.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (Eds.) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR.
- Rouxel, A. (2005). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In A. Rouxel, & G. Langlade (Eds.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 137–152). PUR.
- Rouxel, A. (2006). Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire. *7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature (Montpellier, 6–8 avril 2006)*. Repéré à <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Rouxel.pdf>
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65–73. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm>

- Ryan, M.-L. (1980). Fiction, non-factuals and the principle of minimal departure. *Poetics*, 9, 403–422. Repéré à <https://www.gwern.net/docs/philosophy/epistemology/1980-ryan.pdf>
- Ryan, M.-L. (2005). Logique culturelle de la métalepse ou la métalepse dans tous ses états. In J. Pier & J.-M. Schaeffer (Eds.), *Métalepse. Entorses au pacte de la représentation* (pp. 201–223). EHESS.
- Saint-Jacques, D. & Viala, A. (1994). *À propos du champ littéraire. Histoire, géographie, histoire littéraire. Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 49(2), 1994. 395–406.
- Sapiro, G. (2004). Défense et illustration de l'honnête homme. Les hommes de lettres contre la sociologie. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 153(3), 11–27. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2004-3-page-11.htm>
- Sapiro, G. (2014). *La sociologie de la littérature*. La Découverte.
- Sapiro, G. (2017). *Champ*. Repéré à <https://www.politika.io/fr/notice/champ>
- Sapiro, G. (Ed.) (2020). *Dictionnaire international Bourdieu*. CNRS Éditions.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat). Université Toulouse le Mirail, Toulouse II. Repéré à <http://www.theses.fr/2013TOU20007>
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité dans la didactique de la littérature. In N. Denizot, J.-L. Dufays & B. Louichon (Eds.), *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur.
- Schaeffer, J.-M. (1983). *Naissance de la littérature. La théorie esthétique du romantisme allemand*. Presses de l'École normale supérieure.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (2005). Quelles vérités pour quelles fictions ? *L'Homme*, 175–176, 19–36.
- Schaeffer, J. (2013). De quelques régimes de vérité (et de fausseté) littéraire. *Philosophiques*, 40(1), 9–21. doi: 10.7202/1018373ar
- Schneuwly, B. (1987). *Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky*. Journal européen de psychologie de l'éducation, 1, pp. 5–17.
- Schneuwly, B. (1994). « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques ». In Y. Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.

- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155–173). Peter Lang. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>
- Schneuwly, B. (1999). Le développement du concept de développement. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 267–280). La Dispute.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la "transposition didactique". In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter. *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 47–59). De Boeck.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. FPSE, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. PUR.
- Schneuwly, B. (2009). « Socioculturel » : de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la didactique du français et pour esquisser des chantiers de recherche indispensables. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français, le socioculturel en question* (pp. 69–81). Presses Universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. (2012) Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre ? In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (pp. 340–357). MGU.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Eds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (pp. 153–167). PUL.
- Schneuwly, B & Ronveaux, C. (2018). Des archiélèves sous le double effet des variables de niveaux et de textes. Analyse synoptique des séquences. In C. Ronveaux & B. Schneuwly (Eds.), *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (pp. 165–184). Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. Quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques, 189–190*. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/9418>
- Schneuwly, B. & Védrines, B. (2022). Une archéologie du concept d'imagination dans l'œuvre de Vygotskij : une voie originale dans l'esthétique des années révolutionnaires en URSS. In L.S. Vygotskij. (1926–1933/2022).

- L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. B. Schnewly, I. Leopoldoff Martin, D. Nunes Henrique Silva. (ed.). Bruxelles : Peter Lang. In B. Schnewly, I. Leopoldoff Martin & D. Nunes Henrique Silva (Eds.), *L.S. Vygotskij. (1926–1933/2022). L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij* (pp. 351–367). Peter Lang.
- Schoentjes, P. (Ed.) (2008). *La Grande Guerre, un siècle de fictions romanesques : actes du colloque (Gand, 13–15 mars 2008)*. Droz.
- Schubauer Leoni, M.-L. (1997). Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel « cognitif » ? *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 17(1), 7–27. Repéré à <https://revue-rdm.com/1997/entre-theories-du-sujet-et/>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Sève, L. (1969). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris : Éditions sociales.
- Sève, L. (1980). *Une introduction à la philosophie marxiste*. Paris : Éditions sociales.
- Sève, L. (1984). *Structuralisme et dialectique*. Paris : Éditions sociales.
- Sève, L. (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui, Tome 2, L'homme ? La Dispute*.
- Sève, L. (2014). *Penser avec Marx aujourd'hui, Tome 3. La philosophie ? La Dispute*.
- Sève, L. (2015). *Pour une science de la biographie*. Éditions sociales.
- Séverac, P. (2022). *Puissance de l'enfance. Vygostki avec Spinoza*. Vrin.
- Shawky- Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* (Thèse de doctorat). Université de Grenoble. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062/document>
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs ...* PUF.
- Simonin, A. (1996). La littérature saisie par l'histoire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 111–112, 59–75. Repréré à https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1996_num_111_1_3168
- Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F. & Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Service de recherche en éducation. Repéré à <https://edudoc.ch/record/26438?ln=fr>
- Spinoza, B. (2020). *Cœuvres IV. Éthique* (J.-F. Moreau, Trad.). PUF.

- Spitzer, L. (1970). *Études de style* (E. Kaufholz, A. Coulon & M. Foucault, Trad.). Gallimard.
- Snyders, G. (1976). *École, classe et lutte des classes*. PUF.
- Strawson, G. (2017). *The subject of experience*. Oxford University Press
- Szondi, P. (1975). *Poésie et poétique de l'idéalisme allemand* (J. Bollack, B. Cassin, I. Michot, J. Michot & H. Stirlin, Trad.). Gallimard.
- Taylor, Ch. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne* (Ch. Mélançon, Trad.). Éditions du Seuil.
- Thévenaz-Christen, T. (2010). L'objet d'enseignement comme construction socioculturelle complexe. In B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français, le socioculturel en question*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Thévenaz-Christen, T., Aeby Daghe, S. & Leopoldoff, I. (2014). La lecture à enseigner dans les plans d'études de l'école obligatoire genevoise. In T. Thévenaz-Christen, S. Aeby Daghe, M. Jacquin, I. Leopoldoff Martin, C. Rondeaux, G. Sales Cordeiro, A. Soussi & M. Wirthner (Eds.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (pp. 87–144). Presses Universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018). Modes de progression, sédimentation de pratiques et variations selon les niveaux scolaire. In B. Schneuwly & C. Ronveaux (Eds.), *Lire des textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires* (pp. 31–42). Peter Lang.
- Thumerel, F. (2002). *Le champ littéraire français au XX^e siècle. Éléments pour une sociologie de la littérature*. Armand Colin.
- Todorov, T. (1965). *L'héritage méthodologique du formalisme*. *L'Homme*, 5(1), 64–83. Repéré à https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1965_num_5_1_366688
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Flammarion.
- Tolstoï, L. (1905). *Qui doit enseigner l'art littéraire et à qui ?* Repéré à https://fr.wikisource.org/wiki/Qui_doit_enseigner_l%27art_litt%C3%A9raire_et_%C3%A0_qui_%3F
- Traverso, E. (1997). La singularité d'Auschwitz. Hypothèses, problèmes et dérives de la recherche historique. In *Pour une critique de la barbarie moderne. Écrits sur l'histoire des Juifs et de l'antisémitisme*. Éditions Page deux. Repéré à <http://www.anti-rev.org/textes/Traverso97b8/index.html>

- Tylkowski, I. (2012). *Vološinov en contexte : essai d'épistémologie historique*. Lambert-Lucas.
- Vaillant, A. (2017). *L'histoire littéraire*. Armand Colin.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski. A quest for synthesis*. Blackwell.
- Van Zanten, A. & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. PUF.
- Veck, B. (1994). *Des humanités aux méthodes. La culture littéraire au lycée*. INRP.
- Veillard, L. & Coppé, S. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance. *Éducation et didactique*, 3–2, 45–76. Repéré à <http://journals.openedition.org/educationdidactique/463>
- Védrines, B. (2012). La figure du lecteur dans les écrits de témoignage. *Le cartable de Clio*, 12, 88–96. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75544>. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76663>
- Védrines, B. (2017). *L'assujettissement littéraire*. Thèse de doctorat, Université de Genève. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>.
- Védrines, B. (2020). Enseignement de la fiction et connaissance. *Recherches*, 72, 47–63. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151671>
- Védrines, B. & Ronveaux, C. (2015). Mémoires en concurrence : témoignages et chef d'œuvre patrimonial. In M.-F. Bishop & A. Belhadjin (Eds.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels* (pp. 319–330). Honoré Champion.
- Védrines, B. & Gabathuler, C. (2018). De la réputation « littéraire ». In C. Ronveaux & B. Schneuwly (Eds.), *Lire des textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires* (pp. 68–81). Peter Lang. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151880>
- Védrines, B. & Schneuwly, B. (2018). La mémoire didactique : ce qui est rappelé et anticipé. In C. Ronveaux & B. Schneuwly (Eds.), *Lire des textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires* (pp. 444–468). Peter Lang. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151879>
- Vernant, D. (2009). *Discours et vérité. Analyses pragmatique, dialogique et praxéologique de la véridicité*. Vrin.
- Vernant, D. (2010). *Introduction à la philosophie contemporaine du langage, du langage à l'action*. Armand Colin.
- Vernier, F. (1977). *L'écriture et les textes*. Éditions sociales.

- Viala, A. (1985). *Naissance de l'écrivain. Sociologie de la littérature à l'âge classique*. Minuit.
- Viala, A. (1993). Qu'est-ce qu'un classique ? *Littératures classiques*, 19, 11–31.
- Vološinov, V. N. (1929/2010). *Marxisme et philosophie du langage : les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* (P. Sériot, Trad.). Lambert-Lucas.
- Vuillet, Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Vuillet, Y. (2018). Un poème entre réfractions littéraires et scolaires. *Pratiques*, 179–180. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/5170>
- Vuillet, Y. & Gabathuler, C. (2017). Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable. In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & E. Falardeau (Eds.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 51–77). Presses universitaires de Namur. Repéré à <https://books.openedition.org/pun/5053?lang=fr>.
- Vuillet, Y. & Védrynes, B. (2021). Science didactique et réputation littéraire : le sujet en question. *Pratiques*, 189–190.
- Vygotski, L. S. (1925/1934/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). In *Conscience, inconscience, émotions*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1925/2005). *La psychologie de l'art* (F. Sève, Trad.). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1925/1930/1932/2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1929/2004). Psychologie concrète de l'homme (la psychologie historique) (O. Anokhina & M. Brossard, Trad.). In M. Brossard (Ed.), *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation* (pp. 225–255). Presses universitaires du Septentrion.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, Trad.). La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute.
- Vygotskij, L. S. (1926–1933/2022). Imagination (I. Leopoldoff Martin, Trad.). In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin & D. Nunes Henrique Silva (Eds.), *L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij*. Peter Lang.

- Vygotski, L. S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie* (C. Barras & J. Barberies, Trad.). Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.
- Wagner, F. (2007). Pourquoi lire (parfois) les livres dont on parle ? (Note(s) de lecture sur Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? de Pierre Bayard). *Vox Poetica*. Repéré à <http://www.vox-poetica.org/t/articles/wagner2007.html>
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science* (J. Freund, Trad). Librairie Plon.
- Werth, L. (1919/1993). *Clavel soldat*. Éditions Viviane Hamy.
- Wolf, N. (1995). *Une littérature sans histoire. Essai sur le nouveau roman*. Droz.
- Zima, P. V. (2003). *Critique littéraire et esthétique*. L'Harmattan.
- Zima, P. V. (2007). *La déconstruction. Une critique*. L'Harmattan.
- Zola, E. (1892/1984). *La Débâcle*. Gallimard/Folio classique.

Index des noms

- Adam, J.-M. 117, 187, 254, 337
Ahr, S. 149, 153, 162, 173, 337
Althusser, L. 31–33, 37, 53, 55, 58, 71, 337
Améry, J. 180, 189, 257, 317, 337
Antelme, R. 190, 211, 224, 238, 257, 337, 354
Araya-Chacòn, A.-M. 19, 289, 337
Aron, P. 308, 337
Astier, J. 188, 211, 337
Astolfi, J.-P. 177, 337
Audoin-Rouzeau, S. 108, 337, 355
- Balibar, E. 28, 55, 57–58, 69, 71, 337–338
Balibar, R. 68–69, 72, 98, 338
Barbusse, H. 20, 66–67, 106, 108, 112, 117–118, 121, 188, 211–212, 214, 216–221, 223–227, 233, 237, 239, 245, 248–250, 257–260, 262–263, 266–267, 283, 285–286, 291–293, 333, 336, 338
Baroni, R. 191, 338
Bart, D. 163, 338
Barthas, L. 113, 115, 338
Barthes, R. 73, 84, 86, 88, 157, 166, 254, 272, 294, 338, 356
Baudelot, C. 53, 215, 338
Bayard, P. 148, 151, 157, 338, 355, 364
Beaupré, N. 108, 338
Bellemin-Noël, J. 148, 153, 179, 339
Bénac, H. 101, 339
Bénichou, P. 65–66, 81, 90, 339
Benoist, J. 27, 339
Bergez, D. 94, 339
Bernaz, O. 143, 339
Bertaux, D. 155–156, 339
Blanchot, M. 83, 86, 91, 253, 339
Bondarenko, M. 16, 339
Bota, C. 16, 97, 339, 341
Bourdieu, P. 62–63, 73, 102, 110, 169, 240, 338–340, 358
Braud, M. 215, 340
Brecht, B. 303, 322–324, 327, 340
Briand, J.-P. 54, 340
Brillant Rannou, N. 150, 153–154, 157, 170, 172, 340
Bronckart, J.-P. 18, 40–41, 100–102, 110, 120, 138, 149, 255, 339–341, 363–364
Brossard, M. 41–42, 341, 363
Bulea Bronckart, E. 17, 341
- Carrère, A. 256, 341
Cartier, M. 215, 338
Casanova, P. 91, 341
Cassirer, E. 15–17, 74–77, 132, 180, 341, 350
Cattonar, B. 241, 341
Cazals, R. 108, 338, 342
Chapoulie, J.-M. 54, 340

- Chaudier, S. 130, 342
 Chervel, A. 122–127, 129, 250, 342
 Chevillard, Y. 18–20, 173, 178, 342
 Chiss, J.-L. 342, 359
 Cohn, D. 255, 342
 Compagnon, A. 169, 192, 342
 Coppé, S. 19, 362
 Cru, J.-N. 104–119, 121, 211, 216–220, 223–227, 285–286, 339, 342, 357

 Dafermos, M. 301, 342
 Darme-Xu, A. 167, 250, 342
 Daunay, B. 5, 19, 146, 148, 162–163, 171, 173, 235, 250, 252–254, 308, 313, 315, 338, 343, 356, 359, 361
 De Certeau, M. 343
 De Libera, A. 44, 338, 344
 Delbo, C. 180, 188, 211, 251, 257, 343–344
 Delcambre, I. 19, 343–344, 356, 359, 361
 Delvert, Ch. 119, 224, 344
 Denizot, N. 122, 125, 129–130, 215, 344, 358
 Derrida, J. 86, 88–89, 94, 344
 Descombes, V. 44, 182–183, 201, 344
 Dolz, J. 100, 215, 229, 344, 359
 Douay-Soublin, 126, 344
 Dubet, F. 173, 344
 Dufays, J.-L. 148, 153, 156, 177, 272–274, 343, 345, 358, 363
 Dulong, R. 188–189, 345
 Dumont, L. 44, 345
 Dumortier, J.-L. 254, 345, 357

 Dupont, F. 272, 345
 Duru-Bellat, M. 173, 345

 Eisler, R. (1994). 345
 Engels, F. 58–59, 149, 325, 351–352
 Establet, R. 53, 338

 Fallenbacher, F. 177, 279, 283–284, 345
 Felouzis, G. 210, 297, 345
 Ferry, L. 75, 77, 127, 345
 Filloux, J.-C. 145, 345
 Fish, S. 269–271, 273–275, 345
 Flaubert, G. 84, 97, 99, 164, 222, 318, 322, 342, 346, 354
 Forestier, G. 129–130, 346
 Foucault, M. 28–29, 57, 88, 346, 361
 Fourtanier, M.-J. 150–152, 156–157, 163, 181, 340, 346
 Franck, O. 160, 229, 279, 346
 Fréville, J. 325, 346
 Friedrich, J. 48, 50, 59, 94, 180, 346

 Gabathuler, C. 21, 73, 145, 214, 247, 346–347, 362–363
 Gelin, D., 241, 347
 Genette, G. 73, 84, 89, 98, 101–102, 250, 252–255, 314, 347
 Genevoix, M. 106, 117–119, 211, 219, 224, 257, 347
 Giasson, J. 212, 347
 Gicquel, B. 176, 347
 Gilles, B. 219, 347
 Goastellec, G. 210, 297, 345
 Gobbille, B. 68, 347
 Goffman, E. 178, 241, 347
 Goldmann, L. 73, 347

- Gramsci, A. 54–55, 92, 328–329, 347
 Guenancia, P. 182–183, 347
- Haenggeli-Jenni, B. 137, 347
 Halté, J.-F. 166, 347
 Hauser, A. 90, 347
 Hobsbawm, E. 103, 348
 Hofstetter, R. 17, 128, 138–139, 144, 348, 359
 Houdart-Mérot, V. 122–123, 125, 128, 348
- Jacquenod, C. 312, 315–316, 348
 Jakobson R. 86–88, 254, 348
 Japrisot, S. 211, 348
 Jeannelle, J.-L. 255, 290–291, 348
 Jenny, L. 175–176, 348
 Jey, M. 122, 125, 128, 348
 Jouve V. 148, 154, 348
- Kant, E. 76–82, 99, 345, 348
 Klemperer, V. 349
 Klüger, R. 180, 349
 Kristeva, J. 86, 349
 Kuentz, P. 166, 349
- Lacoste, C. 100, 107, 112, 116, 255, 260, 290, 341, 349
 Lacoue-Labarthe, P. 61, 65, 83–85, 89, 93, 349
 Langlade, G. 148–151, 154, 157, 164–165, 170, 172, 181, 349–350, 352, 357
 Lanson, G. 70, 82, 94, 99, 127, 169, 349
 Larivaille, P. 170, 254, 349
 Larrivé, V. 157, 162–164, 175, 349
- Lassègue, J. 350, 12
 Lautier, N. 173, 241, 350
 Laville, L. 340
 Lavocat, F. 308, 320, 350
 Le Goff, F. 340
 Lecerle, J.-J. 58, 350
 Lecler, E. 89, 91, 350
 Lejeune, P. 155–156, 350
 Lemarchand Thieurmél, S. 150–151, 172, 178, 180, 215, 295, 350
 Levi, P. 20, 180, 188, 244, 246, 256–257, 263, 268, 348, 350, 355
 Lintier, P. 106, 118–119, 121, 211–212, 214, 216–218, 224, 227, 233, 237, 248–249, 258, 262–263, 266–267, 281, 285–292, 331–332, 350
 Lorent, F. 89, 350
 Louichon, B. 148, 150, 156–157, 340, 346, 350–351, 358
 Lussu, E. 114, 351, 353
- Macherey, P. 31–32, 35–36, 47, 147, 180, 305, 322, 324, 326, 351
 Maingueneau, D. 100, 223, 351
 Mario, M. 19, 351
 Mariot, N. 108, 115, 341, 351
 Marx, K. 28–29, 35, 37, 47, 49–50, 58, 147, 149, 198, 307, 324–325, 337, 351–352, 360
 Massol, J.-F. 72, 148, 150, 157, 340, 350, 352
 Matonti, F. 88, 352
 Mayeur, F. 124, 352
 Medvedev, P. 16, 38–39, 87–88, 97, 100, 352
 Meizoz, J. 68, 352
 Mercier, A. 19, 351

- Michel, R. 152, 172, 184, 192,
275, 344, 350, 352–353
- Mileschi, C. 114, 353
- Mischi, J. 68, 353
- Mitterand, H. 174, 353
- Monnier, A. 122, 167, 208–209,
250, 342, 353
- Montalbetti, C. 164, 353
- Mounin, G. 86, 352
- Muller, A. 5, 267, 278, 353
- Murzilli, N. 312, 353
- Nancy, J.-L. 61, 65, 83–85, 89,
93, 349
- Noille-Clauzade, C. 82, 248, 353
- Opérial, V. 5, 353
- Ouellet, S. 162, 354
- Pascal, B. 33–34, 73, 75, 309–310,
347, 354
- Pavel, T. 312, 316, 354
- Pêcheux, M. 31, 354
- Perec, G. 224, 354
- Péretz, H. 53, 340
- Perrin-Doucey, A. 162, 351, 354
- Péru, J.-M. 67, 354
- Petit, M. 148, 153, 288, 332,
340, 354
- Petitot, A. 54, 354
- Petitjean, A. 166, 172–174,
347, 354
- Pézar, A. 118–119, 224, 354
- Philippe, G. 72, 86, 96–99, 130,
221–222, 342, 354
- Piaget, J. 40, 46, 138, 340, 354
- Piat, J. 86, 96–97, 99, 221–222,
342, 354
- Picard, M. 73, 148, 154,
272, 354
- Pier, J. 314, 347, 355, 358
- Prochasson, C. 108, 355
- Prost, A. 123, 128, 355
- Proust, M. 84, 94, 97–99, 157,
183, 191, 322, 355
- Puech, Ch. 342
- Rancière, J. 132, 202–203, 355
- Rastier, F. 100, 255, 340, 355
- Rayou, P. 173, 347, 362
- Renauld, M. 320–321, 355
- Reuter, Y. 19, 229, 343, 355–356,
358–359, 361
- Revaz, F. 186–187, 356
- Ria, L. 347
- Ricardou, J. 88, 92, 94, 356
- Richard, J.-P. 86, 94–95, 174,
180, 356
- Ricœur, P. 109, 148, 181–189,
191–192, 338, 346, 356
- Riffaterre, M. 86, 99, 178,
253, 356
- Rivière, A. 301, 356
- Robbes, B. 241, 356
- Rochlitz, R. 80, 191–192, 356
- Ronveaux, C. 19, 121, 159,
168–169, 214, 216, 341, 343,
345–346, 357, 359, 361–362
- Rousseau, J.-J. 43, 56, 135–136,
138–142, 144–145, 147, 157, 338,
342, 357
- Rousseau, F. 104, 108, 115
- Rouxel, A. 148–151, 153–154, 157,
169–170, 172, 178–182, 346,
349–350, 352, 357
- Ryan, M.-L. 187, 312, 314, 316,
319, 358

- Sapiro, G. 62–63, 169, 358
 Sauvaire, M. 69, 151–152, 156,
 162, 178, 181, 184–185, 212, 358
 Schaeffer, J.-M. 81–85, 250, 271,
 309–311, 314–316, 318, 342,
 347, 355, 358
 Schnewly, B. 5, 17–19, 45–47, 88,
 100–101, 128, 138–139, 144–
 145, 158–159, 161, 168–169,
 196–199, 207, 214, 216, 289,
 299–301, 340–341, 344–346,
 348, 357–364
 Schoentjes, P. 226, 360
 Schubauer Leoni, M.-L. 19, 360
 Sensevy, G. 19, 360
 Sève, L. 16, 19, 43, 49, 58–59, 155,
 202, 337, 351, 360, 363
 Séverac, P. 304–305, 360
 Shawky- Milcent, B. 360
 Simonin, A. 92, 360
 Snyders, G. 53, 361
 Soussi, A. 215, 360–361
 Spinoza, B. 149, 304–306,
 351, 360
 Spitzer, L. 99, 180, 361
 Strawson, G. 192, 361
 Szondi, P. 84, 90, 361
- Taylor, Ch. 44, 51, 135, 191, 361
 Thévenaz-Christen, T. 215,
 344, 361
 Thumerel, F. 62–63, 361
 Tinembart, S. 167, 250, 342
 Todorov, T. 88–89, 167, 169–170,
 175, 338, 361
 Tolstoï, L. 144–145, 339, 345, 361
 Traverso, E. 103, 361
 Tylkowski, I. 16, 362
- Vaillant, A. 64, 70–71, 94, 96,
 124, 362
 Valsiner, J. 196, 301, 362
 Van der Veer, R. 196, 301, 362
 Van Zanten, A. 173, 345, 362
 Veck, B. 215, 362
 Védrines, B. 21, 88, 100, 121, 190,
 200, 212, 215, 289, 301, 308,
 341, 346–347, 353, 357, 359,
 362–363
 Veillard, L. 362
 Vernant, D. 19, 45, 362
 Vernier, F. 166, 362
 Viala, A. 62–63, 127–128, 337,
 358, 363
 Vološinov, V. N. 16, 39, 97, 100,
 149, 339, 362–363
 Vuillet, Y. 5, 16, 21, 35, 262,
 347, 363
 Vygotskij, L. S. 16, 18, 21–22,
 30, 36–37, 39–42, 44–50, 59,
 87, 139, 142–143, 145–146, 149,
 161–162, 164, 180, 193–200,
 202–203, 251, 277, 284, 287,
 291–292, 299–304, 306–307,
 312, 315, 319, 323–325, 356,
 359–360, 363
- Wagner, F. 152, 364
 Weber, M. 107–108, 364
 Werth, L. 190, 364
 Wirthner, M. 177, 283, 345
 Wolf, N. 91–93, 364
- Zima, P. V. 81, 85–86, 94,
 364
 Zola, E. 67, 130, 221–223,
 225, 364

Index des concepts

- Absolu littéraire 61, 89, 96, 349
- Assujettissement 18–20, 22–23, 25, 27, 30–31, 34–37, 41–45, 47, 49–53, 55–59, 61, 69, 96, 100–104, 109, 113–115, 121–122, 126, 128, 133, 138, 141–142, 146–149, 154, 157, 160, 163–164, 167–169, 184–185, 193–194, 200–201, 205, 207, 211, 213–214, 216, 230–231, 237–238, 240–242, 249–250, 253, 256, 261–262, 269, 271, 273–274, 278–279, 287, 294–297, 299, 306, 327, 329, 362
- Autobiographie 154–158, 255–257, 290, 350
- Autonomisation 61, 63–64, 74, 92, 95, 100, 117, 132
- Champ littéraire 17, 40, 61–67, 72, 74, 80, 88, 91–93, 95–98, 100, 103–104, 119, 122–123, 126–127, 130, 132, 146, 169, 223, 229, 254, 310, 339, 354, 358, 361
- Concept scientifique 197–198, 234–235, 263–266, 278, 284–285, 287, 289, 291–292
- Didactique 15–20, 22–23, 27, 32, 34–35, 40, 44, 49–50, 53, 57, 61–63, 69, 71, 73, 101, 121, 135, 138, 145–152, 154, 156, 158, 160, 162–163, 166–167, 171, 173–174, 177–179, 181, 185, 192–194, 198–199, 207, 214, 216, 240–242, 245, 251–252, 260, 262–263, 266, 269–270, 274, 278–279, 282, 289, 296, 301, 304, 308, 313, 317, 320–321, 327, 337, 340–347, 351–352, 354, 356, 358–360, 362–363
- Discipline 19, 33, 40, 50, 52, 62, 74–75, 78, 122–123, 125, 128, 130, 146, 150, 152, 157, 169, 171–172, 174–177, 216, 229, 233, 237–238, 240, 275, 277, 287, 293, 296, 299, 321, 325, 341, 344, 348, 359
- Emotion 15, 22, 32, 106, 121, 130, 143, 158–159, 162–163, 172, 174, 179–180, 211, 224, 237, 243, 251, 265, 283, 293, 299, 301–304, 306–307, 318, 322–324, 326–327, 363
- Esthétique 21, 38, 61, 63, 65, 67–69, 74–83, 85–88, 90–93, 95–96, 98, 104, 114–115, 119, 130, 132–133, 149, 153, 157–158, 168, 177–178, 191, 211, 221–223, 226, 230, 247, 260, 262, 284, 294, 302–303, 307, 317, 324–325, 346, 356, 358–359, 364

- Expérience 15, 18, 22, 32, 43–45, 49, 71, 76, 91, 104–106, 109, 112–113, 120, 131, 139, 143, 145, 149–151, 153, 156–160, 164, 170, 178–180, 186, 188, 190–192, 196–198, 200, 202, 218, 221, 229, 233, 236, 242, 244, 261, 263–264, 270–271, 273–274, 278, 281–283, 286–287, 292–293, 295, 299–300, 302, 307, 312, 315–320, 355
- Explication de texte 20, 94, 98, 106, 162, 169, 171, 173, 176–177, 195, 207, 216, 230–231, 233, 235, 244, 247, 251–252, 259, 275, 277, 285, 303, 314, 347
- Forme 15–19, 22, 31, 33–34, 36–37, 39, 42–43, 45–47, 50–51, 53, 55, 64, 66–67, 70, 72, 75, 82, 84–85, 87–90, 92, 96, 105, 108, 112, 122, 126, 128, 135, 139, 141, 147, 153–154, 157, 161, 164, 170, 172, 174, 184–185, 194–195, 202, 216, 218, 221, 223–224, 230–231, 237, 239–240, 242, 245, 252–253, 260, 262, 271, 277, 289, 296, 300–304, 306–308, 315, 317, 321–329, 335, 348
- Genre 20, 29, 38, 61, 70, 75, 82–84, 97, 100–104, 110, 113, 115, 120–122, 126–127, 129, 132–133, 154, 187, 189–190, 194, 211–212, 215, 217–219, 223, 233–234, 237, 239–240, 255, 257, 259–262, 265, 267–270, 272, 277, 279–280, 283, 285, 287, 289–293, 301, 312, 317–318, 349
- Identité 32, 48, 69, 84, 154–156, 181–187, 192, 341, 344, 347, 352, 357, 361
- Idéologie 27, 29–32, 34–35, 37–39, 41, 44, 52–55, 57–58, 61, 69, 71, 74, 88, 91, 93, 97–100, 104, 113–114, 116–117, 122, 129–130, 141–142, 153, 156, 159, 166, 184, 190, 193–194, 222–223, 230, 239–240, 254, 260–262, 272, 274, 294, 296, 306, 310, 326, 329, 345, 347, 350
- Imagination 21–22, 36–37, 65, 75–76, 78, 81, 118, 192, 220, 224, 299–301, 303, 306, 308–310, 312, 315, 320, 326, 359–360, 363
- Instrument 30, 34, 51, 55, 69, 81, 103, 133, 160, 173, 203, 207, 303, 319, 328
- Interpellation 31, 33, 42, 58, 69, 142, 189–190, 193, 296, 299, 350
- Langage intérieur 41, 44–47, 49
- Matériau 87, 122, 233, 277, 301–302, 322–323
- Médiation 16, 19, 22, 39, 44–45, 49, 53, 139, 146–147, 153, 155, 159, 163, 185–186, 194, 196, 207, 239, 251, 272, 287, 300–304, 307, 310, 324–325, 346
- Outil 19, 35, 43, 49, 51, 100–101, 115, 141, 172, 176, 207, 212, 244, 257, 259, 262, 271

- Référent 87, 92, 103, 117, 171,
223, 233–235, 261, 264, 277,
280–281, 284–286, 288, 294
- Reffet (théorie du) 16, 39, 47, 81,
256, 302, 317, 325
- Réfraction 16, 39, 339
- Réputation littéraire 21, 32, 35, 38,
44, 61–62, 64–67, 71–72, 74, 77,
81–82, 85, 89–90, 92, 96–98,
100, 103, 109, 113, 122, 125,
127, 132–133, 135, 145–146, 152,
157–159, 165–166, 168, 183, 196,
214, 216–217, 222, 229–230,
240, 246–247, 261–262, 268,
273–274, 277, 284, 286–287,
295–296, 299, 347, 363
- Romantisme 50, 61, 65, 80–82,
84, 89–90, 93–94, 97, 122, 130,
132, 272, 349–350, 358
- Style 61, 68, 72, 82, 86, 95–100,
114, 116, 118, 123–124,
126–127, 130, 190, 192, 219,
221–224, 232, 237, 240, 244,
246–251, 253–254, 268–269,
283, 286, 293, 353, 361
- Subjectivité 15–20, 22–23, 25,
27–29, 31–34, 43–45, 48–50, 53,
57, 61, 69, 71, 75, 77, 79–80, 84,
97, 106, 109, 131, 133, 135–136,
138, 142, 146–148, 150–151,
153, 155, 158–162, 170–172,
178, 180–181, 185, 192, 196,
200–201, 207, 224, 230, 239,
241, 277, 287, 324, 339
- Sujet lecteur 135, 147–148, 150–
151, 153–154, 156, 159, 162,
164, 167, 169–170, 172, 178–
179, 181, 343, 346, 349–352,
354, 357
- Témoignage 21, 65–66, 84, 91,
98, 100, 103–110, 112–114, 116,
119–122, 124, 132–133, 180,
187–190, 211–212, 214–217, 219,
221–222, 224, 232–234, 237–
240, 243–244, 256–257, 259–
260, 262–263, 265, 267–268,
278–279, 282–283, 286–287,
290–293, 308, 342,
349, 362
- Zone de développement proche
161, 164, 177, 198, 202, 231,
282, 287, 295, 297, 313,
320–321

Table des matières

Préface	9
Problème et méthode	15

Partie I Éléments pour une théorie de l'assujettissement. La construction des formes de la subjectivité

Chapitre 1 L'avènement du sujet	27
1. L'assujettissement	27
2. « La personnalité est le social en nous »	40
3. Synthèse intermédiaire : une hiérarchie des sujets	51
Chapitre 2 La réputation littéraire	61
1. Les effets de la réputation	61
2. Deux exemples d'autonomisation du champ littéraire : l'esthétique romantique et le « moment grammatical »	74
2.1. L'influence de l'esthétique romantique	74
2.2. Le « moment grammatical »	96
3. Un exemple d'hétéronomie : les textes de témoignage	100
3.1. L'émergence historique d'un genre	100
3.2. L'assujettissement à la réputation littéraire	109
4. Le rôle de la discipline scolaire	122
5. Synthèse intermédiaire : partage du sensible, partage du politique	131
Chapitre 3 Le sujet dans une perspective didactique	135
1. Conceptions naturalistes de la subjectivité	135
2. Le sujet lecteur	147

2.1. Un lecteur réel ?	149
2.2. Une identité narrative ?	181
3. L'orientation de l'attention	193
4. Concepts quotidiens et concepts scientifiques	197
5. Synthèse intermédiaire : le pouvoir égal de l'intelligence	200

Partie II Etude empirique des formes d'assujettissement dans l'enseignement littéraire. Les instruments de l'assujettissement et les tâches du sujet

Chapitre 4 Explicitation de la démarche. Recueil des données	207
1. Présentation des filières	207
2. À propos de la séquence d'enseignement	211
3. Deux auteurs en contraste : Lintier et Barbusse	214
3.1 Paul Lintier	216
3.2 Henri Barbusse	219
 Chapitre 5 Les conditions du travail scolaire. Les effets de la discipline sur le rapport aux textes littéraires	 229
1. L'enseignement d'une méthodologie	231
2. La réflexion sur les champs disciplinaires	237
3. Les appréciations de l'intérêt	240
 Chapitre 6. Les effets des concepts littéraires	 247
1. Le concept disciplinant et assujettissant de style	247
2. Le concept disciplinant et assujettissant de narrateur	254
3. Exemple d'une discipline caractéristique par la filière	263
4. Brève digression sur la discipline et la communauté interprétative	269

<i>Table des matières</i>	377
Chapitre 7 L'attention portée au référent	277
1. Le rôle de la référence dans le développement intellectuel des élèves	277
2. L'effet-texte : l'impact du genre sur l'assujettissement	287
3. Synthèse intermédiaire : assujettissement et division du travail	295
Chapitre 8 Des émotions intelligentes	299
Annexes	331
Extrait du texte de Paul Lintier	331
Extrait du texte d'Henri Barbusse	333
Références bibliographiques	337
Index des noms	365
Index des concepts	371
Table des matières	375

Exploration

Ouvrages parus

Education: histoire et pensée

- Cristian Bota: *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. 260 p., 2018.
- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Pierre Caspard : *La famille, l'école, l'État. Un modèle helvétique, XVII^e-XIX^e siècles*. 236 p., 2021.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722–1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18e siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.
- Jean-François Condette, Jules Payot (1859–1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au coeur de la IIIe République*. 316 p., 2012.

- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Joëlle Droux & Rita Hofstetter (Éd.): *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (fin du 19e – premier 20e siècle)*. 304 p., 2020.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878–1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIIIe et XIXe siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882–1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau. VI, 250 p., 1995.
- Béatrice Haenggeli-Jenni: *L'Éducation nouvelle : entre science et militance. Débats et combats au prisme de la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920–1940)*. VIII, 361 p., 2017.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert)*. Entre champs professionnels et champs disciplinaires *Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century Fin du 19e – milieu du 20e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e – première moitié du 20e siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Rita Hofstetter & Érhise (Éd.): *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif. (premier 20e siècle) Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative*. 650 p., 2022.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.
- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'École sereine*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'École républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.

- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Écrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P.-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Viviane Rouiller: «Apprendre la langue de la majorité des Confédérés». *La discipline scolaire de l'allemand, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830– 1990)*. XII, 390 p., 2020.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'oeuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*. Actes du colloque d'Angers (9–11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- L.S. Vygotskij: *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques 1931–1934 de L.S. Vygotskij. Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Édités et introduits par Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly*. 432 p. 2018.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.
- Danie Bart: *Évaluation et didactique. Un dialogue critique*. 286 p., 2023.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Alain Baudrit: *L'investigation collaborative : de la pratique d'enquête à la collaboration à distance*. 156 p., 2022.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013.

- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. XI, 221 p., 2015
- Bertrand Bergier: *Retours gagnants. De la sortie sans diplôme au retour diplômant*. 234 p., 2022.
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1: Enseigner au supérieur. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Anne-Claire Blanc, Vincent Capt (Ed.): *La tête et le texte. Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture*. 242 p., 2020.
- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. 378 p., 2015.
- Cecilia Brassier-Rodrigues & Pascal Brassier (Ed.): *Internationalisation at Home. A collection of pedagogical approaches to develop students' intercultural competences*. 240 p., 2021
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Melanie Buser: *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. 302 p., 2020.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. 261 p., 2009.
- Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey (Dir.): *L'enseignement du français et le défi du numérique*. VI, 134 p., 2020.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.
- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Épuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (Ed.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.
- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015.
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.

- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Epuisé)
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Orienne, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. VI, 273 p., 2015.
- Barbara Fouquet-Chauprade & Anne Soussi (Ed.): *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*. VIII, 218 p., 2018.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. VI, 318 p., 2017.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Ed.): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. VI, 250 p., 2017.
- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislav Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marylin Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.
- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p. 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poggia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.

- Jean-Marc Huguenin et Georges Solaux: *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation. L'expérience d'un dispositif d'évaluation du fonctionnement de l'enseignement primaire*. 139 p., 2017.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire*: J.-F. Perret: *Présentation et synthèse d'une évaluation romande*; F. Jaquet, J. Cardinet: *Bilan des acquisitions en fin de première année*; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de deuxième année*; J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de troisième année*; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de quatrième année*; L.-O. Pochon: *Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988–1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Épuisé)
- Marianne Jacquin, Germain Simons, Daniel Delbrassine (Ed.): *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. 372 p., 2019
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Épuisé)
- Francia Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Olivia Lewi et Blandine Longhi (dir.) : *Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement*. 208p., 2022.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intel li genre? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Brigitte Louichon, Marie-France Bishop, Christophe Ronveaux (Ed.): *Les fables à l'école. Un genre patrimonial européen ?* VII, 279 p., 2017.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4e édition. XII, 223 p., 2013.
- Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. X, 238 p., 2017.
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Épuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.
- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5e + 6e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'oeuvre musicale, entre orchestre et écoles*. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Épuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.

- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
- Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Épuisé)
- Maurice Niwese (Éd.): *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles : Résultats de recherche du projet ECRICOL*, 276 p., 2022.
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Épuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Laetitia Progin: *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. 210 p., 2017.
- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispail et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. X, 258 p., 2010.
- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880–1930)*. X, 308 p., 2005.
- Marc Surian: *Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages*. 242 p., 2018.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant*. Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI, 252 p., 2008.
- Joris Thievenaz, Jean-Marie Barbier et Frédéric Saussez (Dir.): *Comprendre/Transformer*. 292 p., 2020.

- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je»*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. 288 p., 2009.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.
- Ingrid Verscheure & Isabelle Collet (dir.): *Genre : didactique(s) et pratiques d'enseignement. Perspectives francophones*. 230 p., 2023.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue*. XII, 437 p., 2010.
- Sylvain Wagnon: *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. X, 310 p., 2019.
- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé)
- Martine Wirthner: *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. XI, 259 p., 2017.
- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (Ed.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. VI, 237 p., 2015.
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.
- Marianne Zogmal: *«Savoir voir et faire voir». Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance*. 258 p., 2020.

Vygotskij – oeuvres et études

- David Auclair : *Moralité, autorité, normalité. Critique des courants organicistes du développement de l'enfant*. 283 p., 2022.
- Bruno Védrières : *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. 388 p., 2023.
- L. S. Vygotskij : *Imagination. Textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. Édité par Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva. 604 p., 2022.

www.peterlang.com