

Le discours didactique littéraire

Joseph Melançon

Volume 14, numéro 3, décembre 1981

Didactique et littérature dans les collèges classiques du Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/500551ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/500551ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des littératures de l'Université Laval

ISSN

0014-214X (imprimé)

1708-9069 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Melançon, J. (1981). Le discours didactique littéraire. *Études littéraires*, 14(3), 373–385. <https://doi.org/10.7202/500551ar>

Tous droits réservés © Département des littératures de l'Université Laval, 1981

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

LE DISCOURS DIDACTIQUE LITTÉRAIRE

joseph melançon

On ne peut décrire les processus de formation littéraire qui font l'objet de notre recherche sans tenir compte du discours didactique qui prend en charge la transmission des contenus, la circulation des savoirs valorisés et la sanction des compétences. Pourtant, il n'apparaît pas isolément, étant lié à la situation pédagogique qui le manifeste. C'est la communication maître/élève qui établit un rapport allocutif d'enseignement et remplit les conditions d'exercice du discours didactique. Mais il arrive que cette allocution s'épuise dans le moment de communication et ne laisse d'autres traces historiques que les programmes didactiques qu'elle a permis. Paradoxalement, la didactique ne peut être reconstituée par la pédagogie bien que celle-ci lui serve de support. En dehors des situations réelles de communication pédagogique, le discours didactique demeure masqué. Sa perception est oblique et sa lisibilité tient au décodage des traces qu'il laisse en s'appropriant d'autres discours, en l'occurrence littéraires. La nature de ces traces et leur saisie par des procédures de dérivation constituent les premiers éléments d'une théorie du discours didactique à la recherche de sa formulation axiomatique. Mais il importe d'abord de lui reconnaître un statut et un lieu de performance dans le champ particulier de la discursivité, en profilant son double visage, discursif et didactique.

Pour faire l'économie de longues justifications qui retarderaient indûment la description de notre objet théorique, nous pouvons instaurer un domaine de validité suffisamment vaste qu'il permette de définir le discours dans sa plus large extension sans rendre insignifiante sa compréhension. Ainsi le discours pourra-t-il être plus compréhensible que « le langage mis en action » (parole) et moins que « l'élocution finalisée » (éloquence). À l'intérieur de ces limites déterminées par la linguistique et la rhétorique, le discours peut se définir comme « une appropriation de la langue par une instance sémantique inscrite dans le procès d'énoncé et le procès

d'énonciation.» Si cette définition est pertinente, qui recouvre les acceptions recensées par le *Dictionnaire de linguistique*¹, les marques de discursivité peuvent se repérer autant dans la chaîne des énoncés par les motivations anaphoriques, que dans la médiation énonciative au moyen de l'appareil formel de références internes. Le domaine de validité créé par cette définition s'étend donc à toute la sémantique. Elle reçoit la caution de Benveniste. « Avec la sémantique, dira-t-il, nous entrons dans le mode spécifique de signifiante qui est engendré par le discours² ». L'instance d'énonciation devient, à proprement parler, dans le discours, une instance sémantique, en attribuant à cette instance le statut de simulacre d'un faire énonciatif et non celui de simple présupposé logique de l'énoncé³.

En introduisant l'instance sémantique dans la définition générale du discours nous y installons de droit « l'intentionnalité » car la signification qui résulte de la mise en discours du sens⁴ répond à une intention, dans le sens d'une orientation sémique, en abolissant toute référence à un sujet anthropomorphe, hors discours. Benveniste dira justement : « Ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens, c'est au contraire le sens (« l'intenté »), conçu globalement, qui se réalise et se divise en "signes" particuliers⁵ ». Il faut, en « sémantique discursive », si on accepte de désigner ainsi le champ de performance de l'instance du discours, placer en corrélation le système et le procès, et non plus le système et le signe. Par le procès, le signe découpe ses sèmes et les indexe sur des bases classématiques pour engendrer la signification projetée. Cette représentation par la procédure sémémique correspond, encore une fois, à une autre description du discours que propose Benveniste : « La langue-discours construit une sémantique propre, une signification de l'intenté produite par syntagmation de mots où chaque mot ne retient qu'une petite partie de la valeur qu'il a en tant que signe⁶ ».

Il faut remarquer que Benveniste en arrive à réintroduire le discours dans la langue et à lui donner la valeur d'un système qui se superpose à celui de la sémiotique⁷. La dimension systémique donne au discours un statut plus spécifique que celui de l'allocution auquel on l'a abusivement assimilé. Il est vrai que la définition générale qu'il avait proposée, sept ans

plus tôt, en 1959, prêtait flanc à cette confusion. Le discours était alors défini en ces termes : « [...] toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière⁸ ». L'intention d'influencer peut fort bien accompagner le discours, tout comme l'intention de communiquer, car l'énonciation peut être « embrayée » par des catégories actorielles, temporelles ou spatiales. Mais l'intenté sémantique qui lui confère son statut n'implique aucunement un intenté marqué d'allocution ou de communication. C'est pourquoi l'intentionnalité des actes de discours ne saurait tenir lieu de l'intenté sémantique, ni la pragmatique se soumettre la signification dernière de l'énoncé. Un ordre, une promesse ou une assertion peuvent s'intégrer à la signification discursive, mais nullement l'y réduire. Il importe de le souligner pour éviter toute confusion méthodologique. L'intenté poursuivi par le « discours-énoncé » n'est pas celui que recherche l'analyse pragmatique, même propositionnelle. Encore faut-il préciser, avec J.-Cl. Anscombe, qu'il s'agit d'une « pragmatique intégrée, la partie de la pragmatique qui considère que certaines de ces valeurs [intentionnelles] sont incluses dans le sens de l'énoncé⁹ ». Celle-ci n'est souveraine que pour lever l'ambiguïté d'énoncés modalisés comme « il doit partir¹⁰ » ou encore d'énoncés à contexte conventionnel comme « donnez-moi une bière¹¹ ». L'intenté sémantique et l'intentionnalité pragmatique appartiennent à deux niveaux distincts d'analyse et commandent des procédures de description différentes. L'un est inscrit dans le procès discursif et se révèle par déconstruction syntagmatique, l'autre est insérée dans « l'appropriété contextuelle », pour signifier, comme l'indique Jef Verschueren¹², la singularité du contexte approprié, et se repère dans « les stratégies pragmatiques » décrites par Herman Parret¹³ au niveau de la « contextualité translinguistique ». En définissant le discours comme un acte sémantique orienté, inscrit dans les procès, nous lui laissons sa fonction première de signifier par une appropriation systématique de la langue.

La didactique, la deuxième dimension de notre objet, n'a pas toujours été bien démarquée de la pédagogie. Parfois, elle s'est confondue avec cette dernière ou s'y est substituée. Pourtant, nous n'avons rien à gagner à effacer la frontière qui

les sépare. Il faudra toujours trouver un moyen de distinguer ce dont nous parlons de celui à qui nous nous adressons, l'objet du discours et le destinataire de la communication. En d'autres termes, « ce qui est propre à instruire » (la *didaskhein*) est un « intenté » en soi, un « intenté didactique », alors que la qualité de la réception est fonction de stratégies pragmatiques d'ordre pédagogique. Il y a là une différence de points de vue, le point de vue qui précisément crée l'objet théorique et spécifie la méthodologie qui l'analyse. Le point de vue de la didactique est le transfert des contenus et celui de la pédagogie, la motivation du récepteur. L'une recherche les accès que peut offrir un objet comme la langue, les mathématiques, la géographie ou l'œuvre littéraire, l'autre les moyens de motiver le sujet et d'assurer la bonne réception de l'objet. Les moyens de la pédagogie peuvent être les mêmes, d'un objet à l'autre, car ils ont rapport aux capacités de perception, aux réactions à des stimuli, aux voies d'apprentissage selon les stades d'évolution des récepteurs et non aux difficultés particulières des disciplines. Aussi la pédagogie est-elle générale. La didactique, par contre, est toujours spécifique. Il y a autant de didactiques qu'il y a d'objets à transmettre. La didactique d'une langue ne peut être celle de l'histoire ou de la physique. Le découpage des concepts et leur articulation cohérente ne sauraient être les mêmes, alors que la pédagogie peut emprunter le même procédé d'organisation, tel « le centre d'intérêt ».

La didactique est à la pédagogie, en définitive, comme la « transmission » est à la « communication ». Nous pouvons vérifier qu'il y a bien eu communication quand les conditions d'émission d'un message et celles de sa réception ont été remplies sans conclure pour autant que le transfert réel de contenu ait eu lieu. Le message a pu avoir été mal codé ou erratiquement structuré par suite d'une déficience dans la connaissance de l'objet.

La notion de transmission complète dès lors celle de communication, dira A. J. Greimas à la décade de Cerlsy-la-Salle sur l'enseignement de la littérature, dans la mesure où la transmission, tout en présupposant la communication, comporte le contrôle du transfert des contenus investis¹⁴.

C'est pourquoi nous signalions, au départ, la difficulté d'atteindre le discours didactique quand le support pédagogique est disparu avec la situation de communication.

Par ses deux composantes, discursivité et didactique, le discours didactique occupe un champ théorique particulier. Comme discours, d'une part, il est sémantique et son intenté est d'ordre cognitif. Comme didactique, d'autre part, il régularise le transfert des contenus et laisse ainsi des traces de son investissement, de son choix de « ce qui est propre à instruire ». Il suppose, par sa spécificité, un corpus déjà constitué ou un discours sémantique antérieur, comme le laisse entendre le besoin de toujours déterminer la didactique en cause. La didactique des œuvres littéraires, par exemple, vit de l'existence des discours littéraires antérieurement réalisés dont elle assure le transfert. Le discours didactique est, en quelque sorte, un discours au second degré, métadiscursif, qui manipule sémantiquement des discours-énoncés pour un nouvel intenté cognitif, à l'endroit d'un destinataire virtuel que la pédagogie actualisera. C'est son statut et son lieu de performance.

La théorie de ce discours didactique comportera des propositions axiomatiques sur son mode d'existence entre deux manifestations discursives qu'il médiatise obliquement : le discours littéraire, pour restreindre le champ d'observation à la littérature, et le discours pédagogique, qui prend en charge la pragmatique de la communication.

Une première proposition découle de la définition même que nous avons donnée du discours. *Le discours didactique est une appropriation*. Toutefois, au lieu de s'approprier la langue, il s'approprie un autre discours déjà articulé, comme le discours littéraire, le discours argumentatif ou le discours scientifique. Cette appropriation est au service d'un nouvel intenté qui est de transmettre une instruction. L'instance didactique déconstruit des systèmes en leurs éléments premiers pour les réorganiser en programme de transmission. La didactique ne se présente donc pas comme un discours premier et le repérage de son instance est dans les marques d'un rapport non pas à l'énonciation, mais à un discours-énoncé. C'est un discours sur un autre discours, en postulant que tous les savoirs relèvent à priori d'une sémantique discursive.

Le discours didactique est, à toutes fins pratiques, un discours parasitaire qui s'alimente à la signification des autres discours. Clément Moisan en donne, ici, des exemples fort significatifs. Les manuels d'histoire littéraire, toutefois, sont les mieux indiqués pour illustrer cette appropriation de discours pour un nouvel intenté. Ainsi, le discours de Voltaire sur les mœurs n'est pas à lire, selon Jean Calvet¹⁵, comme un simple parcours argumentatif, mais comme une réplique, remplie de préjugés, aux discours providentiels de Bossuet. Les indications de lecture sont des indices significatifs de l'appropriation didactique. Les traces de celle-ci peuvent être faibles, comme la simple conversion des discours littéraires en anthologie. Elles peuvent, par contre, être très fortes, en censurant ou en annihilant leur visée sémantique. « Il me paraît hors de doute, dira Lanson, que si Voltaire a encore quelque action à exercer dans notre France, ce doit être surtout une action littéraire et intellectuelle de pure forme¹⁶ ». Il reste d'autres traces plus ou moins mitigées comme les titres et les sous-titres ajoutés à des extraits, les questionnaires d'accompagnement ou les commentaires en référence. Ce sont ces types de traces qui se sont institutionnalisés le plus facilement avec les *Morceaux choisis* ou les *Classiques* de diverses maisons d'édition, polarisées par l'enseignement. Il appert assez vite, à leur lecture, que le contenu à programmer et à transmettre est moins le discours littéraire que la relation souhaitée du lecteur à ce discours.

À ce titre, le discours didactique est un médiateur de lecture et son rôle peut affecter la signification même des discours littéraires en devenant une médiation sémantique. Il faut peu, alors, pour que le discours didactique se substitue aux autres discours et que l'appropriation devienne une expropriation. Nous avons pu constater, de fait, que les *Manuels d'histoire littéraire*, les *Morceaux choisis*, les *Classiques* ou les *Anthologies* ont longtemps occupé l'avant-scène de la formation littéraire, aux dépens des œuvres littéraires elles-mêmes.

Une deuxième proposition axiomatique tient de la didactique comme transfert de contenu : *Le discours didactique transmet un programme actualisé de compétence.*

Pour atteindre l'instance didactique en opération, il faut pouvoir repérer des marques d'une mise en place d'un rapport de conjonction où s'inscrit, en creux, la possibilité d'un transfert de contenu investi. Il ne suffit pas que l'instance sémantique manipule les discours-énoncés, puisqu'elle peut le faire sans finalités didactiques. Il faut, en sus, pour devenir instance didactique, qu'elle instaure le lieu d'une conjonction recherchée entre un sujet et un objet. Si la didactique ne vise pas à réaliser cette conjonction, qui est propre à la pédagogie, il lui revient de l'actualiser en fournissant les éléments programmatiques d'une conduite cognitive. Il faut songer à une double procédure où le rapport de conjonction serait analysé comme une étape et comme un niveau. Comme étape, la conjonction sujet/objet passe nécessairement par un programme d'usage où est mis en place un savoir-faire ou un pouvoir faire de compétence (actualisation du sujet). Comme niveau, elle est une opération de surface en vue d'une manifestation pédagogique. La didactique est, en quelque sorte, une actualisation des actants sujet/objet et ses traces sont à chercher dans la syntaxe actantielle. Mais cette syntaxe n'est que positionnelle et elle devra s'investir de rôles actoriels pour se manifester pédagogiquement. Il s'agit, en somme, d'un programme de compétence pour préparer la performance au moment de la communication pédagogique. À cet égard, il ne serait pas faux de dire que l'actualisation didactique des rôles actantiels est une assignation des rôles actoriels pour définir les acteurs pédagogiques. Ainsi, lorsque les auteurs Abry, Audic, Crouzet affirment que « Flaubert parvient, comme il le désirait, à donner "la sensation presque matérielle" des choses¹⁷ », ils formulent un programme de compétence, un savoir-faire de lecture, qui situe d'avance la performance visée : éprouver cette sensation. Du coup, ils ont instauré un lieu et un rôle de sujet didactique, non plus virtuel, mais actuel en vue d'une conjonction avec un objet cognitif, dans une phase ultérieure de performance, en une sorte de scénario de lecture où la « sensation presque matérielle » des choses a des chances d'être éprouvée. La pédagogie manifestera cette lecture en faisant occuper, par le rôle actoriel de lecteur, le lieu et le rôle actantiels du sujet didactique. Les acteurs professeur/élève sont ainsi en rapport topologique, étant

chacun un lieu de rencontre des rôles actantiels didactiques avec des rôles actoriels pédagogiques. Ce sont précisément ces rapports topologiques qui rendent concevables théoriquement les transferts didactiques. La rencontre dans les acteurs des deux types de rôles situe à la fois l'actualisation par rapport à la réalisation, comme compétence en regard d'une performance, et le programme à l'égard de sa manifestation. Si la pédagogie est la manifestation d'une performance de conjonction d'un sujet/élève avec un objet/lecture, la didactique est le transfert d'une compétence à l'état de programme actualisé.

Une autre proposition théorique de même nature fait intervenir les processus de valorisation des objets à transmettre. Elle peut s'axiomatiser ainsi : *Le discours didactique est axiologiquement modalisé.*

L'axiologie comme mise en système des valeurs implique les processus de valorisation qui les engendre. Il faut entendre ces valeurs, toutefois, à la façon des valeurs de signe chez Saussure. Les valeurs des signes, qui découpent le sens, se déterminent par leurs corrélations systémiques. Les valeurs sont ainsi des positions et des fonctions dans un système, à l'instar des pièces dans un jeu d'échecs. Il n'existe donc pas de valeurs en soi, mais bien à l'intérieur d'un système donné. Paradoxalement, le système lui-même se donne à voir comme pure mise en relation des différences entre les éléments systématisés. Au niveau manifeste où elles s'articulent, sans égard à la convention qui est postulée à la source, les valeurs de signe sont tautologiques. Elles existent par le système qui les structure, mais le système n'existe que par elles. Ce jeu de tourniquet correspond assez, au plan formel, à la genèse des valeurs en herméneutique, comme la décrit Lavelle que cite le dictionnaire Robert : « fonder le préféré sur le préférable ».

Une même « auto-réflexivité » régit les valeurs didactiques. Ce qui est programmé pour être transmis est valorisé du fait même d'être programmé à cette fin. En d'autres termes plus généraux, ce qui est enseigné reçoit une valeur de par le simple fait d'être enseigné. Le système qui engendre cette valorisation et en assure la validité n'est pas la didactique,

mais l'Institution. La didactique, toutefois, manifeste l'Institution sans en rendre compte et présente ainsi un visage tautologique comme la langue. Ce qui est didactique est valorisé d'être didactique. Le manuel en est, à sa façon, une illustration typique.

Par définition, le manuel est didactique. Tout ce qui le constitue est fonction d'un transfert de compétence. Le manuel donne le mode d'emploi. Dans le cas particulier du manuel littéraire, il donne la bonne lecture des œuvres retenues. Pour Nisard, en 1844, l'œuvre de Montaigne, comme celle de ses contemporains, est l'expression d'une intelligence qui pense « au hasard et sans objet [...] dans une langue chargée et mal ordonnée [où] l'excès des mots [...] répond au défaut de choix dans les idées ¹⁸ ». Lanson dira, au contraire, en 1894 : « Ce qui est bien de Montaigne, c'est le style, c'est l'emploi des tours et des mots que l'usage ou la liberté de son temps lui fournissaient. Là, il y a une justesse, une nouveauté, un bonheur surprenants ¹⁹ ». À chaque fois, le discours de Montaigne est vassalisé au profit du discours valorisant ou dévalorisant du manuel. C'est moins l'argumentation qui légitime le jugement que la forme institutionnelle que revêt son discours.

Le manuel, en effet, a une existence institutionnelle. Il est entièrement lié à l'existence d'un enseignement institutionnalisé dont il est l'appareil axiologique par excellence. Pour l'institution qui le reconnaît, l'auteur du manuel est théoriquement un maître. Il sait et il sait beaucoup. Il sait tellement qu'il ne peut pas tout dire. Il ne dit que l'essentiel. Ce qu'il omet est versé dans l'insignifiance. Ce qu'il retient, par contre, du fait d'être retenu, est valorisé. Ainsi, s'instaure, dans la forme même du manuel, une modalité générale qui est une première trace de l'axiologie en exercice. *Ce qui est donné à savoir est donné comme devant être su*. Ce « devoir être » qui est une valorisation est aussi une modalité discursive. On peut postuler que le discours didactique dans sa dimension axiologique est marqué par des modalités discursives, aussi tautologiques que les valorisations.

On peut identifier, dans un manuel, trois niveaux de modalité. À un premier niveau, que nous pourrions nommer archi-

tectonique, le manuel comporte une structure de base qui modalise son discours de façon axiologique. Il s'agit d'un support formel telle la fragmentation qui dit : «Voilà l'essentiel»; le titrage qui lexématise et liste les contenus à retenir; les extraits qui transforment les discours littéraires en citations; les caractères typographiques spéciaux qui banalisent l'environnement; les tableaux construits pour suppléer à l'intelligibilité; l'iconographie où se prédique la référence et les autres procédés de mise en page qui sont autant de mises en valeur didactique.

À un deuxième niveau de modalité, qui est celui de l'argumentation, le discours didactique du manuel valorise des discours littéraires en changeant les bases classématiques qui les sémantisaient. C'est ainsi que Des Granges valorise négativement le *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* :

Rousseau soulève le faible contre l'opresseur, le sujet contre le despote, et celui qui n'a rien contre celui qui possède. Et cela, non pas au nom de la morale et de la charité, qui réclament en effet une plus grande répartition des biens et l'égalité des hommes devant la loi, mais par suite d'un raisonnement sophistiqué fondé sur une vision de son imagination exaltée²⁰.

Indexé sémantiquement sur la morale ou la religion comme lieu axiologique, le discours de Rousseau aurait pu être valorisé positivement. En demeurant sociologique, il doit être lu négativement. En changeant de base argumentative qu'implique le déplacement des classèmes, un même discours littéraire peut être modalement valorisé ou dévalorisé.

Le troisième niveau de modalité du manuel concerne le rôle confié aux œuvres elles-mêmes. Tantôt, elles sont à l'avant-scène et le manuel est l'artisan de leur mise en valeur en sanctionnant leur performance par leur simple présence. Tantôt, elles restent en arrière-plan et le manuel ne les convoque à témoigner que dans la mesure où leur témoignage est concordant. Quel que soit le procédé, le résultat est le même. Ce qu'elles disent prend de la valeur à être dit dans le manuel.

En fin de parcours, le manuel est, sous toutes ses formes, un appareil de mise en valeur, un instrument axiologique. Mais il est aussi, de part en part, une modalité discursive. Tout

son savoir-faire consiste à faire savoir ce qui doit être su. Cristallisé ainsi à l'état pur, le discours didactique laisse voir l'interdépendance de la modalité et de l'axiologie. L'une est l'envers de l'autre. Le savoir-faire didactique commande un « faire valoir » approprié. C'est pourquoi ce troisième axiome a dû définir le discours didactique comme un discours *axiologiquement modalisé*.

Des traces semblables de manipulation et de sanction se retrouvent dans les « devoirs » des élèves. Il est significatif que la première composition recensée, dans l'ordre chronologique, pour le corpus de 3 501 travaux que nous avons analysés, soit un discours sur « La fidélité au devoir » à partir d'un récit où le jeune Latour, personnage éponyme d'une tragédie (1844) d'Antoine Gérin-Lajoie, résiste à un père transfuge qui attaque l'Acadie avec les Anglais. Ce qui est sélectionné et valorisé par l'étudiant, c'est la fidélité du fils, sans égard à la trahison du père qui aurait pu être marquée négativement. Tous les travaux où on ne se contente pas de narrer ou de décrire, inscrivent ainsi, dans leur dérive, une valorisation d'ordre axiologique. On verra, toutefois, dans l'analyse qui en est faite dans ce numéro, que leurs modalités axiologiques sont traversées par un croisement de transmissions d'objet (savoir et devoir) : ce qui est donné à savoir est aussi donné à devoir faire, comme l'a montré Roger Odin pour le récit de Jeanne d'Arc dans les manuels scolaires français²¹.

On peut conclure qu'une théorie du discours didactique littéraire peut s'élaborer par référence aux manuels et aux travaux scolaires qui en sont les expressions les plus exacerbées. Elle établirait comme objet didactique l'accessibilité d'un savoir et, comme procédure fondamentale, une désarticulation fonctionnelle en vue d'une mise en programme dont l'intenté serait, au mieux, un savoir-faire, une compétence. Mais il arrive que, dans les domaines où le métalangage n'est pas formalisé, tel le littéraire, cette programmation correspond à une appropriation sémantique. L'accessibilité que la didactique peut donner à l'objet littéraire passe par la fragmentation, la citation, l'équivalence, la représentation, le modèle, le résumé, l'indexation ou toute autre forme de projection qui entraîne une manipulation du sens. Les effets de perception sur l'œuvre littéraire ne sont pas innocents et ils

ne laissent pas celle-ci intacte. En actualisant des parcours de compétence par des programmes d'accessibilité, le discours didactique littéraire est conduit à modaliser son procès. L'orientation choisie pour un « savoir-faire » adéquat est indexée comme une modalité d'un devoir ou d'un vouloir programmés. Il n'y a donc pas d'intenté didactique sans émergence d'une modalité volitive.

La modalisation volitive, par ailleurs, est une opération qui implique la valorisation. Par une pétition de principe, propre à l'axiologie, l'objet de valeur n'est tel que par le vouloir conjonctif ou disjonctif du sujet. Pas de valeur pour le sujet sans un « faire valoir » correspondant. Par la même opération qui instaure le sujet, s'établit une valorisation de l'objet, et vice versa.

La chance pour le manuel et le discours didactique, c'est la valeur protéiforme de l'œuvre littéraire. Elle est toujours un peu ce qu'on veut qu'elle soit, par un biais quelconque. Par fragmentation ou autrement, elle dira juste ce qu'il faut, pour être conforme. Ce n'est que l'analyse différentielle qui pourra relativiser les procédures de valorisation et pointer les manipulations. Mais les avatars du discours didactique littéraire ne seront jamais totalement repérés sans recours aux pratiques discursives de l'Institution littéraire qui occupe son horizon.

Université Laval

Notes

- ¹ Paris, Larousse, 1973. Voir les entrées : discours, analyse, énonciation.
- ² « Sémiologie de la langue », *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974, p. 64.
- ³ Ces distinctions sont introduites par Greimas et Courtès à propos de l'énonciation, dans leur ouvrage : *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979.
- ⁴ L'acception retenue est attribuable au découpage des concepts opéré par la sémiolinguistique. La signification ne désigne pas le lien constitutif du signifiant au signifié que retient la linguistique, même si le *Dictionnaire de linguistique* ignore ce terme, mais « le sens articulé » (*Sémiotique*).

- ⁵ *Op. cit.*, p. 64.
- ⁶ « La forme et le sens dans le langage », *Problèmes de linguistique générale II*, *op. cit.*, p. 229.
- ⁷ *Loc. cit.* « Ces deux systèmes (sémiotique et sémantique) se superposent ainsi dans la langue telle que nous l'utilisons ».
- ⁸ « Les relations de temps dans le verbe français », *Bulletin de la Société de Linguistique*, LIV, [1959], fasc. 1. Reproduit dans *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, p. 242.
- ⁹ « Voulez-vous dériver avec moi ? », *Communications*, n° 32 [« Les actes de discours »], Paris, Seuil, 1980, p. 65.
- ¹⁰ Cf. Herman Parret, « La pragmatique des modalités », *Langages*, n° 43, Paris, Didier - Larousse, 1976, pp. 47-63.
- ¹¹ Voir *Communications*, n° 30 [« La conversation »], Paris, Seuil, 1979.
- ¹² « À la recherche d'une pragmatique unifiée », *Communications*, n° 32, *op. cit.*, p. 277. Herman Parret, dans « Les stratégies pragmatiques » de ce même numéro de la revue, parle aussi de « contextualité translinguistique » (p. 252).
- ¹³ « Les stratégies pragmatiques », pp. 250-273.
- ¹⁴ « Transmission et communication », *L'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971, p. 72.
- ¹⁵ *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Paris, De Gigord, 1939, p. 510.
- ¹⁶ *Voltaire*, Paris, Hachette, 1906, p. 218.
- ¹⁷ *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris, Didier, 1942, p. 619.
- ¹⁸ *Histoire de la littérature française*, Paris, Didot, 2^e éd. 1854, pp. 484-485.
- ¹⁹ *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 11^e éd. 1909, p. 325.
- ²⁰ *Histoire de la littérature française*, Paris, Hatier, 1947, p. 672. C'est l'auteur qui souligne.
- ²¹ *Jeanne d'Arc à l'école. Essai sémiotique*, Paris, Klincksieck, 1980.