

CERISY  ARCHIVES
LITTÉRATURE

Cet ouvrage est un *reprint* du livre
L'Enseignement de la littérature
paru aux éditions Plon en 1971.

www.editions-hermann.fr

ISBN : 978 2 7056 8415 0

© 2012, Hermann Éditeurs, 6 rue Labrousse, 75015 Paris

Toute reproduction ou représentation de cet ouvrage, intégrale ou partielle, serait
illicite sans l'autorisation de l'éditeur et constituerait une contrefaçon. Les cas
strictement limités à l'usage privé ou de citation sont régis par la loi du 11 mars 1957.

Sous la direction de
SERGE DOUBROVSKY & TZVETAN TODOROV

L'Enseignement de la littérature

Avertissement d'Édith Heurgon



Depuis 1876

Dans la même collection

Art et science : de la créativité.

Bachelard, H. Gouhier & R. Poirier (dir.).

Entretiens sur le temps. J. Hersch & R. Poirier (dir.).

Entretiens sur les notions de genèse et structure. M. de Gandillac,

L. Goldmann & J. Piaget (dir.).

L'Art et la psychanalyse. A. Berge, A. Clancier, P. Ricoeur &

L.-H. Rubinstein (dir.).

L'Histoire et ses interprétations : autour d'Arnold Toynbee. R. Aron (dir.).

La Paradoxe. N. Arnaud, F. Lacassin & J. Torrel (dir.).

Le Centenaire du Capital.

Le Surréalisme. F. Alquié (dir.).

Les Chemins actuels de la critique. G. Poulet (dir.).

Marcel Duchamp. Tradition de la rupture ou rupture de la tradition ?

J. Clair (dir.).

Nietzsche aujourd'hui ? (Tomes I et II), M. de Gandillac & B. Pautrat

(dir.).

Nouveau Roman : hier, aujourd'hui (Tomes I et II), J. Ricardou &

F. van Rossum-Guyon (dir.).

Ponge, inventeur et classique. Ph. Bonnefs & P. Oster (dir.).

Problèmes actuels de la lecture. L. Dällenbach & J. Ricardou (dir.).

Psychanalyse des Arts de l'image. H. Bessis & A. Clancier (dir.).

Temps et devenir (autour des travaux d'Ilja Prigogine). J.-P. Brans,

I. Stengers & Ph. Vincke (dir.).

Avertissement

Du 22 au 29 juillet 1969, s'est réuni au Centre culturel international de Cerisy-la-Salle un colloque intitulé « L'enseignement de la littérature », sous la direction de Serge Doubrovsky et de Tzvetan Todorov.

Ce colloque tenu dans le sillage de « mai 1968 », c'est-à-dire dans une époque de grande effervescence, notamment quant à l'enseignement, a permis une confrontation rigoureuse et vigoureuse entre de très nombreux penseurs au meilleur d'eux-mêmes (dont Catherine Backès-Clément, Roland Barthes, Michel Beaujour, Peter Brooks, Serge Doubrovsky, Maurice de Gandillac, Gérard Genette, Algirdas Julien Greimas, Gilbert Lascault, Jacques Leenhardt, Bernard Pingaud, Michael Riffaterre, Karlheinz Stierle, Tzvetan Todorov et Paul Zumthor). Au fil de cette confrontation se sont éclaircies bien des questions qui, s'agissant de la littérature et de son enseignement, continuent à se poser.

Le volume issu de cette importante rencontre a d'abord été publié aux éditions Plon sous le titre *L'enseignement de la littérature*.

Comme il reste d'entière actualité et qu'il était devenu indisponible, le Centre culturel international de Cerisy a jugé opportun de le rendre accessible dans la collection Cerisy Archives, aux éditions Hermann.

Dans l'actuelle période qui, notamment sur ce problème, paraît à la recherche d'une voie, ce livre semble devoir être spécialement utile, en France comme à l'étranger, aussi bien aux étudiants qu'aux enseignants, aussi bien aux chercheurs

qu'aux historiens de l'enseignement de la littérature et, plus généralement, quels soient-ils, aux lecteurs qui, sur ces questions, souhaitent en savoir davantage.

Édith HEURGON
Directrice du CCIC

*L'ENSEIGNEMENT
DE LA LITTÉRATURE*

communication ne se fait pas toute seule. Elle suppose un certain nombre de médiations. Un écrivain ne tombe pas du ciel : il écrit à une certaine époque, dans un certain milieu, pour un certain public. Il est soumis à un conditionnement sociologique, économique, idéologique. En même temps, un écrivain vient après et à côté d'autres écrivains, les livres se répondent les uns aux autres à l'intérieur d'une histoire propre de la littérature qui s'ajoute à l'histoire tout court et qu'il est indispensable de connaître si l'on veut pénétrer complètement une œuvre littéraire. Dégager ces médiations, situer une œuvre par rapport à toutes ses coordonnées, — ce qui ne veut pas dire, bien entendu, restaurer la vieille critique des « sources », — telle me paraît être la justification générale d'un enseignement de la littérature.

J'ajouterai une raison circonstancielle. Depuis un demi-siècle, la littérature est devenue de plus en plus consciente d'elle-même. Elle est critique en même temps que création, — critique de ses propres mécanismes, « roman du roman » comme on l'a dit souvent. Cette littérature de *recherche*, au sens où l'on parle d'une recherche scientifique, est, par définition, d'accès difficile. Il faut, non seulement pour l'apprécier, mais pour en percevoir le sens, les intentions, une certaine préparation culturelle. Il est frappant, et assez inquiétant, de voir que la plupart des étudiants l'ignorent. Les enquêtes faites à l'occasion des événements de mai 1968 ont montré qu'ils en restaient généralement à Sartre, Camus, Saint-Exupéry. Peut-être s'intéresseraient-ils davantage aux recherches des écrivains actuels si l'on développait, à leur intention, une pédagogie de la lecture, adaptée aux ambitions nouvelles de la littérature, et qui reste d'ailleurs à définir. En tout cas, les écrivains eux-mêmes ont le plus grand besoin qu'un enseignement de ce genre les aide à retrouver le chemin du public. Sinon, leur activité risque de se dérouler de plus en plus en vase clos ; ils écriront de plus en plus pour des écrivains. Or on peut concevoir qu'un savant travaille pour d'autres savants. Mais le propre de la littérature, à travers toutes les médiations que j'ai évoquées, est de s'adresser à n'importe qui. Elle n'est rien si elle n'est, au bout du compte, communication.

Voilà, très schématiquement dites, les raisons pour lesquelles je m'intéresse personnellement à cette décade. Je me réserve d'intervenir sur un point plus précis : la fonction de l'écrivain dans la société contemporaine.

B. LE POINT DE VUE DU PROFESSEUR

Serge Doubrovsky

Bernard Pingaud vient de faire, et je l'en remercie, ce que, personnellement, j'aimerais qu'on fasse pendant cette décade : moins de longs exposés que des expositions nettes et directes, improvisées au besoin, de ce que chacun de nous pense fondamentalement sur le sujet, de sorte qu'une large discussion s'ensuive. A quelques solos de grands ténors, je préférerais un registre, aussi étendu que possible, de réflexions diverses, tout en sachant les difficultés techniques qui se posent alors qu'on dispose d'un temps limité. Je voudrais, toutefois, idéalement, que l'ensemble des participants ait l'occasion de prendre la parole, de nous communiquer leur façon de voir et de sentir, sur une série de questions aussi vaste que complexe. Puisque aussi bien il ne saurait y avoir, en l'occurrence, un seul type de réponse, l'utilité de cette décade, à mes yeux, c'est de susciter et de produire devant nous, dans leurs corrélations comme dans leurs oppositions, la diversité inévitable des réponses légitimes à la question centrale qui nous réunit tous ici.

Cette question, quelle est-elle ? Pour en parler, Bernard Pingaud s'est placé au point de vue de l'écrivain. Je l'envisagerai à présent sous l'angle du professeur. « Qu'est-ce qu'un professeur de littérature essaie d'enseigner ? » Ce n'est point là une simple question théorique, que se poserait, à ses moments perdus ou élus, le professeur. C'est, très exactement, le titre d'un questionnaire remis récemment par des étudiants de mon université, l'Université de New York, à ceux qui prétendent les enseigner. Et le questionnaire de continuer : « Comment un professeur de littérature conçoit-il

il, sur le plan théorique, ce qu'il fait ? Comment cette conception se reflète-t-elle dans sa manière d'approcher les œuvres ? Quels sont les présupposés qui sous-tendent la situation d'une salle de classe ? » Et, enfin, la question qui me paraît la principale : « Est-ce que cela vaut la peine d'enseigner la littérature, et pourquoi ? » Ces questions, il faut avouer que beaucoup d'entre nous n'y avaient guère réfléchi, ou les considéraient comme déjà résolues. Les troubles généralisés, et souvent violents, qui agitent la population, jadis passive, des universités, devraient réveiller quiconque s'était endormi du « sommeil dogmatique ».

Quand on parcourt diverses universités américaines pour y donner des conférences sur des sujets littéraires, l'auditoire est, en général, très poli (mais pas toujours), il écoute patiemment jusqu'au bout (du moins la plupart du temps), mais, au bout, surgit inmanquablement, sous une forme voilée ou franche, l'interrogation fondamentale : « La littérature still relevant ? » Ce qui veut à peu près dire : La littérature nous concerne-t-elle encore ? Quel sens peut-elle avoir pour nous ? Je crois que cette question, ou, mieux, mise en question n'est nullement propre à l'Amérique. J'ai senti, ces derniers temps, les mêmes réactions, précises ou diffuses, dans bien des universités européennes. Or, cette radicale mise en cause de la littérature nous remet, nous qui prétendons l'enseigner ou la pratiquer, radicalement en cause à notre tour. Dans nos fins comme dans nos moyens, dans le sens que nous attribuons aux études littéraires comme dans les méthodes que nous utilisons. C'est cela qu'il va falloir ici débattre, je ne dis pas résoudre, ce qui serait une vue bien prétenueuse ou bien optimiste.

Dans cette brève introduction, je voudrais simplement essayer de préciser comment cette interrogation générale recouvre plusieurs questions spécifiques, que l'établissement même de notre programme a tenté de mettre en évidence. En allant de l'extérieur vers l'intérieur, disons d'abord que, sur le plan sociologique, pendant très longtemps, trop longtemps, la littérature (on ne peut ici que renvoyer à un ouvrage désormais classique, *Les Héritiers*, de Bourdieu et Passeron) a constitué le signe diacritique servant à différencier l'homme « inculte », donc exploitable à merci, de

l'être « cultivé », donc d'« élite », c'est-à-dire qui, même d'humble extraction, a, par la vertu magique des études classiques, acquis droit d'entrée dans les couches supérieures. Cela était déjà vrai au XVII^e siècle. Ce fut (j'espère que ce ne sera plus) une des fonctions indéniables des « humanités », que de définir un certain élitisme culturel, selon les normes d'une société aristocratique ou bourgeoise. Il y a là un problème franchement politique, et que nous devons franchement aborder.

Toujours dans le cadre d'une sociologie de la culture, mais d'un autre point de vue, je citerai une source de contestation d'une importance indéniable : celle du livre lui-même, comme « instrument spirituel », pour parler comme Mallarmé. Pour beaucoup, la forme contemporaine de la culture serait à chercher du côté des moyens d'expression audio-visuels, des derniers développements de l'art et de la musique modernes, du côté des sciences humaines, voire du langage mathématique, plutôt que *Du Côté de chez Swann*. Encore moins du côté de *La Princesse de Clèves* ou du *Paradis perdu*. A la rigueur, la littérature actuelle, dans ses recherches de pointe, peut entrer au sein de cette configuration culturelle, et de nombreux étudiants, sur les deux rives de l'Atlantique, s'intéressent vivement à l'« avant-garde ». Mais le passé culturel, pour nous glorieux, Corneille ou Racine, Dante ou Milton, notre fameux « héritage », s'est soudain éloigné des nouvelles générations à une vitesse vertigineuse. Interrogés franchement, les étudiants demandent, c'est mon impression, que l'on renverse la tradition sacrée de l'Ordre Chronologique, que l'on se consacre *d'abord et surtout* à la littérature moderne, les uns se sentant *ensuite*, à titre complémentaire, concernés par le passé culturel, et les autres plus du tout. Or, c'est un fait, la majorité des enseignants passent le plus clair de leur temps à « transmettre » un « héritage » avec lequel les enseignés ont de plus en plus de mal à s'identifier. Nous continuons à commémorer les « grands auteurs », sans toujours nous demander si nous prêchons dans le désert : est-ce par la force de l'habitude ou de la conviction ? La plupart d'entre nous aiment leur métier et ne voudraient guère en changer : face à cette contestation, nous nous sentons intérieurement

justifiés. Mais pourquoi ? *Au nom de quoi ?* C'est ce qu'il faudra bien formuler à voix haute.

Ce faisant, nous arriverons au problème crucial de notre époque « post-industrielle », comme d'aucuns l'appellent déjà. Je lisais dernièrement, sous la plume d'un sociologue : « Les valeurs culturelles fondamentales se déplacent de la culture générale littéraire à sa culture scientifique et technique ». Ce sociologue, marxiste, attribuait cette caractéristique au passage du capitalisme au socialisme. Personnellement, je pense que la situation n'est pas différente dans nos sociétés occidentales : ce « déplacement » des valeurs tient aux tendances profondes de toute société technologique avancée. On se souvient qu'il y a quelques années, au cours d'une polémique, Sartre voyait, au contraire, dans la valorisation exclusive des savoirs positifs par les divers structuralismes, le « dernier rempart » de la bourgeoisie contre la pensée marxiste. Quoi qu'il en soit, il serait vain de se dissimuler que les « humanités » ne sauraient sortir indemnes de la crise générale de l'humanisme. Longtemps, la littérature s'est crue le lieu de la connaissance de l'homme : qu'on songe au propos d'un La Rochefoucauld ou d'un La Bruyère, voire d'un Balzac, d'un Flaubert, d'un Zola. Connaissance débouchant nécessairement sur une éthique, fût-elle implicite, — on dirait aujourd'hui sur une « vision du monde » (Baudelaire cite, en l'approuvant, un mot de Stendhal : « La peinture n'est que de la morale construite ! »). Mais s'il n'y a de vision vraie du monde que scientifique, de connaissance de l'homme que dans les sciences humaines, et si l'idée d'un domaine ou d'une fonction spécifiquement « esthétiques » s'est considérablement dévalorisée, quel champ légitime peut-il bien rester à l'expression dite « littéraire » ? Et la question n'est même plus : « Qu'est-ce que la littérature ? », mais : « A quoi bon ? ».

Depuis un demi-siècle déjà, des théoriciens anglo-saxons de la science s'occupent à délimiter et, si possible, à sauver ce qui peut être sauvé de la création littéraire : dès 1923 dans leur livre fameux, *The Meaning of Meaning*, C. K. Ogden et I. A. Richards distinguaient l'utilisation « référentielle » du langage, susceptible de vérité ou d'erreur (langage scientifique) et son usage « émotif », uniquement défini

par les effets d'émotion et d'attitude produits par la référence (champ poétique). Fragile ligne de partage, en ce dernier tiers du XX^e siècle, où l'on en vient à déclarer avec Foucault : « Tous ces cris du cœur, toutes ces revendications de la personne humaine, de l'existence, sont abstraits : c'est-à-dire coupés du monde scientifique et technique qui, lui, est notre monde réel. » Mais, curieusement, c'est le même Foucault qui discerne, dans la littérature de l'âge moderne, la réapparition de l'« être vif du langage », une sorte de « contre-discours » remontant jusqu'à cet être « brut », oublié depuis le XVI^e siècle, et qui conclut un ouvrage destiné à dégager l'« épistémè » de notre ère scientifique en soulignant que « de plus en plus la littérature apparaît comme ce qui doit être pensé. » Parti du projet inverse de Foucault et voulant non plus effacer la figure de l'homme, mais fonder un humanisme authentique, il est significatif qu'un autre théoricien de l'âge technologique, Herbert Marcuse, voie, selon la tradition sartrienne, en tout art « la rationalité de la négation », « le Grand Refus, la protestation contre ce qui est », et que, pour lui, le danger profond des structures totalitaires, capitalistes ou socialistes, soit d'abolir, par le processus de la récupération, la fonction contestatrice et libératrice de l'écriture. Une fois de plus, par un étrange paradoxe, c'est la littérature, expulsée du monde de la science, qui se retourne sur lui et contre lui, pour permettre de le comprendre et aussi de le juger. Les écrivains honteux qui mettent de nos jours « écrivains » entre guillemets, et « littérature » de même, sont à contre-courant de l'Histoire qu'ils croient servir : c'est au moment où elle est le plus contestée, que la littérature, dans son être comme dans sa permanence, conteste. Moins que jamais celui qui consacre son temps à y réfléchir et à l'enseigner ne devrait, sauf masochisme, souffrir de mauvaise conscience.

Pourtant, le fait est là : le ver est dans le fruit, le malaise dans notre enseignement. Car si, en dépit de certains aporismes sociologiques pour le moins prématurés, la culture littéraire n'est en rien « remplacée » ou « supplantée » par la culture scientifique, — il reste à définir son statut. Et si la littérature est « sauvée », le professeur de littérature

n'est pas pour autant tiré d'affaire : de la littérature, que peut-il enseigner, et comment ? La vérité — gênante pour le professeur de littérature — est que la littérature ne s'enseigne pas. Tandis qu'on sort, en principe, d'une classe d'arithmétique ou de dessin, capable de calculer et de dessiner, on ne sort pas d'une classe de lettres capable d'écrire, même en théorie. (Les cours de « creative writing », en Amérique, sont une aimable fraude, au demeurant éminemment sympathique et morale, par laquelle l'université permet enfin à certains écrivains de vivre, au lieu de se repaître d'écrivains morts.) Il faut approfondir ce paradoxe : un cours sur la poésie ne permet pas d'écrire un seul bon vers, à celui qui le donne comme à celui qui le reçoit ; il ne met en possession d'aucun schème opératoire, d'aucune technique de production littéraire, la seule production à laquelle il aboutisse étant la fameuse « dissertation », genre qui, dans le meilleur cas, n'accède pas à la littérature. Alors, qu'est-ce qu'un cours communique ?

On répondra : un certain *savoir*, qui permet, non de faire de la littérature, mais de l'expliquer. Là encore, il faudrait longuement réfléchir à ce hiatus, cette béance curieuse, entre processus de production et procès de compréhension, par quoi le premier échappe complètement au second, laissant un résidu de spontanéité créatrice, sur lequel il faut bien s'interroger. Aucune théorie de la littérature n'a jamais permis d'écrire un texte valable, et, inversement, on a pu, au XVII^e siècle par exemple, écrire des tragédies admirables, avec des théories de la tragédie absurdes. Dans le domaine de la science, on voit mal comment une théorie erronée permettrait d'obtenir un ensemble coordonné d'applications pratiques réussies. En revanche, malgré la prétention affichée, à diverses époques, de prescrire les « règles » de l'activité littéraire, celle-ci ne peut jamais faire, à proprement parler, l'objet d'une « production », c'est-à-dire d'un travail qui, utilisant une technique donnée en vue d'un but précis, fournirait un résultat définissable d'avance et répétable à volonté : ce résultat, imprévisible et unique, toujours différent du projet conscient qui le supporte, on l'a appelé, de façon à la fois ambiguë et juste, une « création ».

Seulement, comme une création humaine *ex nihilo* n'existe pas, il est normal, mieux, nécessaire d'étudier, avec toute la rigueur possible, les matériaux (linguistiques, psychiques) et les facteurs (culturels, historiques), à partir desquels l'écrivain écrit. Ces « traces » préalables, cette « archéologie » des œuvres, la critique s'y est portée d'instinct, lorsque, cherchant pour la première fois une méthode sûre, elle s'est voulue critique des « sources ». Si notre conception des « sources » est moins naïve que celle de l'histoire littéraire d'autan, si le mot même est tombé en désuétude, il serait injuste de ne pas reconnaître là l'intention qui ouvre le champ épistémologique où se meuvent les recherches actuelles. N'oublions pas que le célèbre texte de Lanson sur « la méthode de l'histoire littéraire » avait été publié dans le recueil d'E. Borel, *De La Méthode dans les sciences*, en 1911. Si Lévi-Strauss a pu dire que « l'histoire est une méthode à laquelle ne correspond pas un objet distinct », on peut dire, inversement, que la littérature constitue un objet distinct pour lequel la critique est, depuis cent ans, à la recherche d'une méthode. De nos jours, les différentes sciences humaines offrent à la réflexion littéraire l'incitation et l'excitation de leurs propres modèles théoriques. Le problème majeur, ici, qui se pose, non seulement à la critique, mais aux sciences elles-mêmes, est celui de l'articulation des divers savoirs dans un ensemble intelligible. Faute de quoi, on voit mal comment, sur quelle base, autre qu'un vague syncrétisme, constituer cet ensemble « interdisciplinaire », dont on parle tant et dont il sera sûrement parlé beaucoup dans cette décade. Je ne développerai pas ce point. Mon propos, plus général, reste de situer ce que je crois être le cadre des débats qui vont suivre. Si j'ai fait précédemment état du malaise de la culture littéraire dans notre monde scientifique et technologique, il est bien évident que ce malaise se répercute, avec une force particulière, chez les enseignants de littérature : quel est le statut exact de leur discours professoral, par rapport, il faudrait même dire par opposition, avec le discours de leurs collègues scientifiques ? Disons que, pour beaucoup d'entre nous, un certain « complexe d'infériorité » serait liquidé si, d'un seul coup, par une convergence et condensation de tous

les savoirs (linguistique, stylistique, psychanalyse, sociologie, ethnologie et le reste), une « science de la littérature » pouvait surgir, qui transformerait le professeur de littérature en professeur de science littéraire. Car si enseigner, c'est communiquer un savoir positif, sur quelque objet que ce soit, il est assuré qu'à la limite les facultés de lettres devront se fondre et se résorber dans les facultés de sciences.

Il n'en est pas encore ainsi. Il n'en sera jamais, selon moi, ainsi. Pourquoi ? Parce que, s'il est souhaitable et nécessaire de constituer, en un corps rigoureux, un ensemble de sciences portant sur l'objet littéraire, le type de communication requis ici ne s'épuise nullement dans la transmission d'un savoir. Je dirai même que ce savoir n'est pas, pour l'enseignement de la littérature, un *but*, mais un *moyen* de parvenir à une fin d'un tout autre ordre. Quiconque arrêterait l'étude d'un art à la connaissance des lois de son fonctionnement interne et des rapports de causalité externes qui le gouvernent, manquerait simplement l'essentiel : *l'expérience intime, qui est aussi le sens ultime*, de ce phénomène d'expression. Il faut le dire bien haut, je crois, en un âge dominé par les obsessions théoriques : l'expérience esthétique, comme l'étymologie l'indique assez, est de l'ordre du sentir. De façon plus précise encore, est de l'ordre du *jouissance*, en donnant à ce vocable sa pleine charge érotique, puisque aussi bien, nous savons depuis Freud que la littérature, comme tout art, est une sublimation régionale du domaine plus vaste de l'Eros. Enseigner la littérature, ce n'est pas mettre à même d'en faire, mais d'en jouir. Plus exactement d'en mieux jouir. En comprenant, c'est-à-dire en raffinant sa jouissance. Un Kama-sutra intellectuel, en somme.

Si donc la connaissance scientifique des phénomènes d'expression artistique n'est nullement une fin en soi, c'est qu'elle est la médiation obligée d'une plus grande gratification, d'une plus riche, parce que plus lucide, expérience. L'œuvre d'art n'invite pas (ou alors on manque radicalement son sens) à un pur acte de cognition intellectuelle, mais à un acte de participation affective, qui met en jeu la totalité de la personne. Comme le dit fort bien le grand historien de l'art Erwin Panofsky, « en définissant l'œuvre

d'art comme l'objet de fabrication humaine demandant à être éprouvé esthétiquement », nous rencontrons pour la première fois la différence fondamentale entre les humanités et les sciences de la nature. Le savant, qui a affaire à des phénomènes naturels, peut aussitôt procéder à leur analyse. Dans le domaine des humanités, où l'on a affaire à des actions et créations humaines, on est forcé de s'engager dans un processus mental de caractère synthétique et subjectif : il faut revivre mentalement les actions et recréer les créations. » (*Meaning in the Visual Arts*). Proust ne disait pas autre chose, lorsque, dans *Contre Sainte-Beuve*, du moi profond qui s'exprime dans un livre, il écrivait : « Ce moi-là, si nous voulons essayer de le comprendre, c'est au fond de nous-mêmes, en essayant de le recréer en nous, que nous pouvons y parvenir. » A cet égard, pour l'enseignement de la littérature, la transmission d'un savoir de type objectif ne constitue donc qu'un *moment* (essentiel, certes) dans un processus dialectique d'ordre existentiel. Cet enseignement s'insère dans un entre-deux ; il se situe entre l'expérience immédiate sur laquelle il se fonde et l'expérience médiatisée dans laquelle il se fonde.

Dans le champ esthétique, en effet, le travail d'explication ou d'élucidation ne saurait intervenir que sur la base d'un *déjà-senti*, quelles que soient par ailleurs, les médiations, psychiques, culturelles, historiques, préalables à cette expérience, étant entendu que la « pure immédiateté » est un mythe. Simplement, dans le vertige de la régression infinie, il faut, comme disait Aristote de la cause première, « s'arrêter » : s'arrêter pour commencer. Pour que s'ouvre le champ esthétique lui-même. Or, nous savons tous que si, comme nous l'avons précédemment noté, un cours sur la poésie ne permet à personne d'écrire un bon poème, il convient d'ajouter qu'un cours de poésie n'a jamais non plus permis de prouver à personne qu'un poème est bon. En cette matière, prouver, c'est éprouver. A qui ne perçoit pas d'abord, fût-ce confusément, que *La fille de Minos et de Pasiphaé* est un « beau vers », il n'y a aucun moyen de le démontrer clairement *ensuite*. Le commentaire ne peut ici qu'explicitier un implicite, contre lequel il vient buter et au-delà duquel il est incapable de remonter. Dans son rapport à son objet,

la perception esthétique n'est qu'un cas particulier de la perception naturelle. Si le type de jouissance particulier, qui confère à un ensemble verbal son titre de « littérature » (par opposition à des expériences non-littéraires du langage) n'est pas, d'une certaine façon, donné au départ, on ne le trouvera jamais à l'arrivée. Le relativisme culturel ne supprime nullement ce phénomène : simplement, il le déplace le long de l'axe des cultures. Pour employer une formule volontairement brutale, si la littérature n'existe pas avant le professeur, le professeur ne la fera jamais exister. Elle lui préexiste, et elle lui survit. La parole publique du discours professoral perd tout sens, si elle n'est reprise, et peut-être rejetée, par le silence d'une relecture intime. A la fin de la classe, si elle n'a pas été inutile, le jourd commentaire, le long bavardage de la glose, de l'exégèse, de l'explicitation, s'abolissent : on n'a tant parlé *de* l'œuvre et *sur* l'œuvre, que pour que l'œuvre *parle enfin*.

Quelle que soit l'étendue de son savoir, un professeur de littérature n'est pas un savant : son enseignement n'est pas une somme de renseignements ; les vérités qu'il transmet, il les *véhicule*, elles ne sont saisissables que *sur* lui ; elles ne tiennent pas aux résultats qu'il communique, mais à *l'acte même* de la communication. Ce qu'il a de plus précieux à offrir, pendant l'heure de classe, ce n'est pas ses idées ou ses connaissances, mais sa personne. Un bon cours n'est pas remplaçable par un bon livre : pas de contresens plus flagrant que l'épouvantable lecture à voix haute de ces textes polycopiés. A la limite, les notes prises dans un bon cours *doivent* être, quand on les relit, décevantes, et rappeler, par l'obscur sentiment d'un manque, la présence qui donnait son sens au discours. Il faut distinguer radicalement ici (toute l'utilité du professeur est dans cette seule distinction) la parole écrite et la parole parlée, c'est-à-dire le langage donné sur le mode de l'absence et le langage communiqué par une présence humaine. Il faut relire l'admirable passage de *La Recherche* (Ed. Pléiade, I, pp. 42-43) où le Narrateur décrit l'animation, la transmutation de la prose commune de Georges Sand par la voix de sa mère : « Elle retrouvait pour les attaquer dans le ton qu'il faut, l'accent cordial qui leur préexiste et les dicta, mais que les mots n'indiquent

pas... » Mais, dira-t-on, c'est l'art de l'acteur. Justement : ce n'est pas par hasard si le même terme de « présence » dénote le mode de communication de l'acteur et du professeur, — comme, d'ailleurs, le terme d'« interprétation », — dans le rapport d'exécutant à auditoire. Dans les deux cas, il s'agit d'interposer sa personne, de prêter son être, de servir d'intermédiaire et, puisque c'est pour faire accéder à une jouissance, de servir d'entremetteur. L'acteur et le professeur, sur leur plan respectif, s'entremettent, se compromettent (personne ne peut plaider innocent), se mettent totalement *en jeu* pour incarner le verbe, dans une existence physique et collective sans commune mesure avec l'expérience solitaire des signes cueillis au silence de la page imprimée. Dans l'impudeur de l'exhibition (Barthes a remarquablement montré, dans *Phédre*, la tragédie d'une parole qui, rompant le sanctuaire du silence, délivre tous ses maléfices), un transfert s'opère alors sur la personne de l'enseignant, j'allais dire de l'officiant, songeant au Livre de Mallarmé, qui est le mythe — et la vérité — de tout livre, destiné à la récitation liturgique.

Je viens de parler de « transfert », et nous touchons à un point essentiel, souvent occulté par le professeur lui-même, qui rêve pour lui du statut impassible et serein de ses collègues de sciences. Il n'en est rien. Enseigner la littérature, ce n'est pas se mettre hors de cause. Ce n'est pas une activité neutre, « à la troisième personne ». Non, je le répète, qu'une approche scientifique n'ait sa place inscriptible (je songe au développement des analyses structurales et sémiologiques, aux études sociologiques, psychanalytiques, historiques, stylistiques). Il s'agit là, je le redis, d'un moment essentiel de l'expérience du littéraire : une compréhension, une explication poussées aussi loin que possible. Ce dont il s'agit, toutefois, en dernier ressort, ce n'est pas de rendre cette expérience simplement connaissable, mais *participable, éprouvable*. Toute critique, écrivait Barthes, est un « test projectif ». Tout enseignement aussi. Pretendre le réduire à un discours anonyme sur un objet quelconque d'investigation, c'est se dérober à la sollicitation même de la littérature. Car la littérature, c'est justement ce qui fait éclater la chimère idéologique de Foucault : que

l'homme, en son fond, est « du théorique sans identité » ; ou le phantasme post-mallarméen d'un langage où personne ne parle et qui ne dit rien. Car toute œuvre met en œuvre non *ceci* ou *cela*, mais la seule question : qu'en est-il de l'être de l'homme, de son destin ? Les catégories littéraires traditionnelles (tragique, comique, lyrique, etc.) dévoilent, sur le plan empirique du discours, ce que Heidegger appelait des « existentiels », — modes de révélation de son « là » pour l'« être-là » qu'est l'homme.

Parler de la littérature, mieux, faire parler la littérature par son truchement, c'est donc forcément se démasquer dans son rapport à l'être, et démasquer les autres, dans le leur, — rapport sur quoi toutes les « réactions », « idées », « théories » ultérieures de tout un chacun en tout domaine sont fondées et qui, Freud le savait, constitue le sol de toute « archéologie du savoir ». Ce rapport n'a, d'ailleurs, rien de vague ou d'ineffable : il s'inscrit tout entier dans la structure problématique, le jeu antagoniste et complémentaire des pulsions de vie et des pulsions de mort. Le « beau conte d'amour et de mort » dont il est question au début de *Tristan* n'indique point le thème d'une œuvre particulière : il ouvre et délimite le champ même de la littérature. Si le discours littéraire (pour moi, c'est sa définition ultime, que ne saurait fournir à lui seul aucun critère formel) nous débuse, nous force hors des retranchements du refoulé, c'est qu'il est *toujours*, ambiguë, tremblante, mais tenace, *la voix de l'aimer et du mourir*. La voix qui, à l'insu et parfois en dépit de l'écrivain, insidieuse et insatisfaite, transgresse le double interdit majeur de chaque société et de chaque époque : la réglementation officielle des accouplements licites et des morts autorisées, de l'érotique et de l'héroïque. Voix qui, *malgré* les réponses institutionnelles et *contre* elles, demande inlassablement, en tous temps, sous tous les régimes : comment vivre ? pourquoi mourir ? Qu'en est-il du sens de l'être ? Voix d'un au-delà et d'une subversion du réel, d'une révolte et d'une transcendance. Voix dangereuse, qu'il faut à tout prix supprimer ou récupérer, faire taire ou faire servir.

Cette voix, le professeur, s'il est digne de sa fonction, lui prête la sienne. Il lui offre sa personne. Dès lors, support

de désir et de réputation, lieu et chair de l'*affect*. Il se montre, s'exhibe. Toute estrade est un tréteau. Acteur, professeur : histrions par qui s'incarne le verbe. On avait compris depuis longtemps que la profération publique du prohibé et du tu (qu'est-ce d'autre que la tragédie ?) a une vertu cathartique. Proche de l'acteur, sur un plan, le professeur de littérature n'est pas sans rapport avec la position du psychanalyste. Son « interprétation » n'est pas mimésis, comme celle de l'acteur, mais maïeutique : par son interrogation serrée jaillit ou affleure le sens latent du texte, jamais identique à son contenu manifeste (d'où l'épaisseur inépuisable où loge le commentaire), jamais non plus tout à fait formulable (à vivre, à éprouver dans l'irréductible opacité du senti). Mais le sens latent du texte est sens du texte même de *notre* existence, nous vise dans *notre* être intime, nous atteint dans *notre* inauthenticité. Mettant en branle les pulsions premières, la personne du professeur est l'objet d'un transfert, où le pédagogique s'insère dans le champ plus vaste de l'érotique : on « aime » ou on « n'aime pas ». C'est le dernier mot, pour la littérature comme pour son enseignement. Quand on a tout oublié des phrases d'un livre ou des paroles d'un cours, on se souvient qu'on a aimé un auteur ou un professeur. C'est dans cet *acte-là*, à ce *niveau-là* de la communication que le code littéraire délivre son message essentiel, que se situe aussi et se justifie notre profession. Lieu d'un psychodrame particulier, d'un « acting out » qu'il conviendrait, bien sûr, d'approfondir au-delà de ces brèves notations, la salle de classe n'est pas plus remplaçable, en sa vertu propre, par la lecture d'ouvrages critiques, qu'une séance de psychanalyse par la lecture des œuvres de Freud. On me dira : c'est viser bien haut. A cette aune, combien vouerait-on de collègues à l'enfer ? Qui sera jamais satisfait de ses propres cours ? Sans doute. Dans notre monde scientifique et technologique, je me fais une idée très haute de l'enseignement de la littérature, de son rôle et de sa fonction. Mais il n'est pas d'autre issue, pas d'autre survie pour nous dans ce monde qui nous menace : viser haut, c'est la seule façon de viser juste.

C. REFLEXIONS SUR UN MANUEL

Roland Barthes

Je voudrais présenter quelques observations improvisées, simples et même simplistes, qui m'ont été suggérées par la lecture ou la re-lecture récente d'un manuel d'histoire de la littérature française. En relisant ou en lisant ce manuel, qui ressemblait beaucoup à ceux que j'ai connus quand j'étais moi-même lycéen, je me suis posé cette question : Est-ce que la littérature peut être pour nous autre chose qu'un souvenir d'enfance ? Je veux dire : qu'est-ce qui continue, qu'est-ce qui persiste, qu'est-ce qui parle de la littérature après le lycée ?

Si l'on s'en tenait à un inventaire objectif, on répondrait que ce qui continue de la littérature dans la vie adulte, courante, c'est : un peu de mots croisés, des jeux télévisés, des affiches de centenaires de naissances ou de morts d'écrivains, quelques titres de livres de poche, quelques allusions critiques dans le journal que nous lisons pour tout autre chose, pour y trouver tout autre chose que ces allusions à la littérature. Cela tient beaucoup, je crois, au fait que nous autres, Français, nous avons toujours été habitués à assimiler la littérature à l'histoire de la littérature. L'histoire de la littérature, c'est un objet essentiellement scolaire, qui n'existe précisément que par son enseignement ; en sorte que le titre de cette décade : « l'enseignement de la littérature » est pour moi presque tautologique. La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement. Vous serez d'accord pour dire qu'au moins

en France nous n'avons produit aucune grande synthèse, disons de type hegelien, sur l'histoire de notre littérature. Si cette littérature française est un souvenir d'enfance — c'est comme cela que je la prends — je voudrais voir — ce sera l'objet d'un inventaire très réduit et très banal — de quels composants est fait ce souvenir.

Ce souvenir est d'abord fait de quelques objets qui se répètent, qui reviennent tout le temps, qu'on pourrait presqu'appeler les monèmes de la langue méta-littéraire ou de la langue de l'histoire de la littérature ; ces objets, ce sont bien sûr les auteurs, les écoles, les mouvements, les genres et les siècles. Et puis, sur ces objets, il y a un certain nombre, d'ailleurs très réduit en réalité, de traits ou de prédicats qui viennent se fixer et évidemment se combiner. Si on lisait les manuels d'histoire de la littérature, on n'aurait aucune peine à dresser de ces traits la paradigmatique, la liste oppositionnelle, la structure élémentaire, car ces traits sont peu nombreux et me semblent parfaitement obéir à une sorte de structure par couples oppositionnels, avec de temps en temps un terme mixte ; c'est une structure extrêmement simple. Il y a par exemple le paradigme archétypique de toute notre littérature, qui est *romantisme-classicisme*, (bien que le romantisme français sur le plan international apparaisse comme relativement pauvre), parfois à peine compliqué en *romantisme-réalisme-symbolisme*, pour le XIX^e siècle. Vous savez que la loi même de la combinaison permet avec très peu d'éléments de donner tout de suite une sorte de prolifération apparente : en appliquant certains de ces traits à certains des objets que j'ai dits, on produit déjà certaines individualités, ou certains individus littéraires. C'est ainsi que dans les manuels, les siècles eux-mêmes sont toujours présentés finalement d'une façon paradigmatique. C'est déjà, à vrai dire, une chose assez étrange qu'un siècle puisse avoir une sorte d'existence individuelle, mais nous sommes précisément, par nos souvenirs d'enfance, habitués à faire des siècles des sortes d'individus. Les quatre grands siècles de notre littérature sont fortement individualisés par toute notre histoire littéraire : le XVI^e, c'est la vie débordante ; le XVII^e, c'est l'unité ; le XVIII^e, c'est le mouvement et le XIX^e, c'est la complexité.

D'autres traits s'y ajoutent que l'on peut de nouveau très bien opposer, paradigatiser. Je donne en vrac quelques-unes de ces oppositions, de ces prédicats qui se fixent sur les objets littéraires : il y a « débordant » opposé à « contenu », il y a « l'art hautain, l'obscurité volontaire » opposés au « foisonnement », la « froideur rhétorique » à la « sensibilité » — ce qui recouvre le paradigme romantique bien connu du *froid* et du *chaud* — ou encore l'opposition entre « les sources » et « l'originalité », entre « le travail » et « l'inspiration » ; c'est là simplement l'amorce d'un petit programme d'exploration de cette mythologie de notre histoire de la littérature et cette exploration commencerait donc par établir ces sortes de paradigmes mythiques dont effectivement les livres scolaires français ont toujours été très friands, parce que c'était un procédé de mémorisation ou peut-être au contraire parce que la structure mentale fonctionnant par contraires a une bonne rentabilité idéologique (il faudrait une analyse idéologique pour nous le dire) ; c'est cette même opposition que l'on rencontre par exemple entre *Condé* et *Turenne*, qui seraient les grandes figures archétypiques de deux tempéraments français : si vous les mettez ensemble dans un seul écrivain (on sait depuis Jacobson que l'acte poétique consiste à étendre un paradigme en syntagme), vous produisez des auteurs qui concilient à la fois, par exemple, « l'art formel et l'extrême sensibilité » ou qui manifestent « le goût des plaisanteries dissimulant une profonde détresse » (comme Villon). Ce que je dis là est simplement l'amorce de ce que l'on pourrait imaginer comme une sorte de petite *grammaire* de notre littérature, grammaire qui produirait des sortes d'individuations stéréotypées : les auteurs, les mouvements, les écoles.

Deuxième composant de ce souvenir : l'histoire littéraire française est faite de censures qu'il faudrait inventorier. Il y a — on le sait, on l'a déjà dit — toute une autre histoire de notre littérature à écrire, une contre-histoire, un envers de cette histoire, qui serait l'histoire de ces censures précisément. Ces censures, que sont-elles ? D'abord les classes sociales ; la structure sociale qui est sous cette littérature se trouve rarement dans les manuels d'histoire littéraire, il faut déjà passer à des livres de critique plus émancipés,

plus évolués, pour la trouver ; lorsqu'on lit ces manuels, les références à des oppositions de classes existent parfois, mais alors uniquement en passant et à titre d'oppositions esthétiques. Au fond, ce que le manuel oppose ce sont des atmosphères de classes, non pas des réalités : lorsque l'esprit aristocratique est opposé à l'esprit bourgeois et populaire, tout au moins pour les siècles passés, c'est la distinction du raffiné opposé à la bonne humeur et au réalisme. On trouve encore, même dans des manuels récents, des phrases de ce genre : « plébéien, Diderot manque de tact et de délicatesse ; il commet des fautes de goût qui trahissent de la vulgarité dans les sentiments eux-mêmes... » Donc, la classe existe, mais à titre d'atmosphère esthétique ou éthique ; au niveau des instruments de savoir, il y a dans ces manuels l'absence flagrante d'une économie et d'une sociologie de notre littérature. La seconde censure serait évidemment celle de la sexualité, mais je n'en parle pas parce qu'elle rentre dans la censure beaucoup plus générale que toute la société fait porter sur le sexe. Une troisième censure serait — je considère pour ma part que c'est une censure — celle du concept même de littérature, qui n'est jamais défini en tant que concept, la littérature dans ces histoires étant au fond un objet qui va de soi et qu'on ne met jamais en question pour en définir, sinon l'être, tout au moins les fonctions sociales, symboliques ou anthropologiques ; alors qu'en fait on pourrait retourner ce manque et dire — en tout cas, personnellement, je le dirais volontiers — que l'histoire de la littérature devrait être conçue comme une histoire de l'idée de littérature et cette histoire ne me semble pas exister pour le moment. Enfin une quatrième censure, qui n'est pas la moins importante, porte sur les langages, comme toujours. Le langage est un objet de censure beaucoup plus important peut-être que tous les autres. J'entends par là une censure manifeste, celle que ces manuels font porter sur les états de la langue éloignés de la norme classique. C'est une chose connue, il y a une immense censure sur la préciosité. La préciosité, au XVIII^e siècle notamment, est décrite comme une sorte d'enfer classique : tous les Français, à travers leur enseignement scolaire, ont sur la préciosité le même jugement et le même

regard que Boileau, Molière ou La Bruyère ; c'est un procès à sens unique, qui est répété pendant des siècles — et cela malgré peut-être ce qu'une véritable histoire de la littérature mettrait facilement à jour, à savoir l'énorme succès persistant de la préciosité pendant tout le XVII^e siècle, puisque même en 1663 un recueil de poésies galantes de la comtesse de Suze avait eu quinze réimpressions de tomes multiples. Il y a donc là un point à éclaircir, un point de censure. Il y a aussi le cas du français du XVI^e siècle, ce qu'on appelle le moyen français, qui est rejeté de notre langue, sous prétexte qu'il est fait de nouveautés caduques, d'italianismes, de jargons, de hardiesses baroques, etc..., sans que jamais on se pose le problème de savoir ce que nous avons perdu, nous en tant que Français d'aujourd'hui, dans le grand traumatisme de la pureté classique. Nous n'avons pas perdu seulement des moyens d'expression, comme on dit, mais aussi certainement une structure mentale, car la langue, c'est une structure mentale ; je rappellerai à titre d'exemple significatif que, selon Lacan, une expression française comme « ce suis-je » correspond à une structure de type psychanalytique, donc en un sens plus vraie, et c'était une structure qui était possible dans la langue du XVI^e. Ici encore il y a peut-être un procès à ouvrir. Ce procès devrait partir évidemment d'une condamnation de ce qu'il faut bien appeler le classico-centrisme, qui à mon avis marque encore maintenant toute notre littérature, notamment en ce qui concerne la langue. Encore une fois il faut inclure ces problèmes de langue dans les problèmes de littérature ; il faut se poser les grandes questions : quand commence une langue ? Qu'est-ce que cela veut dire pour une langue que *commencer* ? Quand commence un genre ? Qu'est-ce que cela veut dire quand on nous parle du premier roman français, par exemple ? En vérité, on voit bien qu'il y a toujours, derrière l'idée classique de la langue, une idée politique : l'être de la langue, c'est-à-dire sa perfection et même son nom, est lié à une culmination de pouvoir : le classique latin c'est le pouvoir latin ou romain, le classique français c'est le pouvoir monarchique. C'est pour cela qu'il faut dire que dans notre enseignement on cultive, ou on promeut ce que j'appellerai

la langue paternelle et non pas la langue maternelle — d'autant que, soit dit en passant, le français parlé, on ne sait pas ce que c'est ; on sait ce que c'est que le français écrit parce qu'il y a des grammaires du bon usage, mais le français parlé, personne ne sait ce que c'est ; et pour le savoir, il faudrait commencer par échapper au classico-centrisme.

Troisième élément de ce souvenir d'enfance : ce souvenir est centré, et son centre est — je viens de le dire — le classicisme. Ce classico-centrisme nous paraît anachronique ; pourtant nous vivons encore avec lui. Encore maintenant, on passe les thèses de doctorat dans la salle Louis Liard, à la Sorbonne, et il faut faire l'inventaire des portraits qui sont dans cette salle : ce sont les divinités qui président au savoir français dans son ensemble : Corneille, Molière, Pascal, Bossuet, Descartes, Racine sous la protection — cela, c'est un aveu — de Richelieu. Ce classico-centrisme va donc loin puisqu'il identifie toujours, et cela même dans l'exposé des manuels, la littérature avec le roi. La littérature, c'est la monarchie et invinciblement on construit l'image scolaire de la littérature autour du nom de certains rois : Louis XIV, bien sûr, mais aussi François I^{er}, saint Louis, en sorte que, au fond, on nous présente une sorte d'image lisse où le roi et la littérature se réfléchissent l'un l'autre. Il y a aussi dans cette structure centrée de notre histoire de la littérature une identification nationale : ces manuels d'histoire mettent en avant, perpétuellement, ce qu'on appelle des valeurs typiquement françaises ou des tempéraments typiquement français ; on nous dit par exemple que Joinville est typiquement français ; ce qui est français — le général de Gaulle en a donné une définition — c'est ce qui est « régulier, normal, national ». C'est évidemment l'éventail des normes et des valeurs de notre littérature. Du moment que cette histoire de notre littérature a un centre, il est évident qu'elle se construit par rapport à ce centre ; ce qui vient après ou avant dans l'ensemble est donc donné sous forme d'annonce ou d'abandon. Ce qui est avant le classicisme annonce le classicisme — Montaigne est un précurseur des classiques ; ce qui vient après le récupère ou l'abandonne.

Dernière remarque : le souvenir d'enfance dont je parle emprunte sa structuration permanente, tout le long de ces siècles, à une grille qui n'est plus dans notre enseignement la grille rhétorique, puisqu'elle a été abandonnée vers le milieu du XIX^e siècle, (comme Genette l'a montré dans un article précieux sur ce problème) ; c'est maintenant une grille psychologique. Tous les jugements scolaires reposent sur la conception de la forme comme « expression » du sujet. La personnalité se traduit dans le style, ce postulat alimente tous les jugements et toutes les analyses qu'on porte sur les auteurs ; d'où finalement la valeur-clef, celle qui revient le plus souvent pour juger des auteurs, qui est la sincérité. Par exemple, du Bellay sera loué pour avoir eu des cris sincères et personnels ; Ronsard avait une foi catholique sincère et profonde, Villon le cri du cœur, etc...

Ces quelques remarques sont simplistes et je me demande si elles pourront donner lieu à discussion, mais je voudrais en conclure par une dernière observation. A mon sens, il y a une antinomie profonde et irréductible entre la littérature comme pratique et la littérature comme enseignement. Cette antinomie est grave parce qu'elle se rattache au problème qui est peut-être le plus brûlant aujourd'hui, et qui est le problème de la transmission du savoir ; c'est là, sans doute, maintenant, le problème fondamental de l'aliénation, car si les grandes structures de l'aliénation économique ont été à peu près mises à jour, les structures de l'aliénation du savoir ne l'ont pas été ; je crois que, sur ce plan, un appareil conceptuel politique ne suffirait pas et qu'il y faut précisément un appareil d'analyse psychanalytique. C'est donc cela qu'il faut travailler et cela aura ensuite des répercussions sur la littérature et ce qu'on peut en faire dans un enseignement, à supposer que la littérature puisse subsister dans un enseignement, qu'elle soit compatible avec l'enseignement.

En attendant, ce qu'on peut signaler, ce sont des points de redressement provisoires ; à l'intérieur d'un système d'enseignement qui garde la littérature à son programme, est-ce qu'on peut imaginer provisoirement, avant que tout soit mis en cause, des points de redressement ? Je vois trois points de redressement immédiats. Le premier serait de retour

ner le classico-centrisme et de faire de l'histoire de la littérature à reculons : au lieu de prendre l'histoire de la littérature d'un point de vue pseudo-génétique, il faudrait nous faire nous-mêmes le centre de cette histoire et remonter, si l'on veut vraiment faire de l'histoire de la littérature, à partir de la grande coupure moderne et organiser cette histoire à partir de cette coupure ; de la sorte, la littérature passée serait parlée à partir d'un langage actuel et même à partir de la langue actuelle : on ne verrait plus de malheureux étudiants obligés de travailler en premier le XVI^e siècle, dont ils comprennent à peine la langue, sous prétexte qu'il vient *avant* le XVII^e siècle, lui-même tout occupé de querelles religieuses, sans rapport avec leur situation présente. Deuxième principe : substituer le texte à l'auteur, à l'école et au mouvement. Le texte, dans nos collèges, est traité en tant qu'objet d'explication, mais l'explication de texte est elle-même toujours rattachée à une histoire de la littérature ; il faudrait traiter le texte non pas comme un objet sacré (objet d'une philologie), mais essentiellement comme un espace de langage, comme le passage d'une sorte d'infinité de digressions possible et donc faire rayonner, à partir d'un certain nombre de textes, un certain nombre de codes de savoir qui sont investis. Enfin, troisième principe, à tout coup et à tout instant développer la lecture polysémique du texte, reconnaître enfin les droits de la polysémie, édifier pratiquement une sorte de critique polysémique, ouvrir le texte au symbolisme. Cela serait, je crois, déjà, une très grande décompression dans l'enseignement de notre littérature — non pas, je le répète, tel qu'il est pratiqué, cela dépend des professeurs, mais tel qu'il me semble encore codifié.

Macé, sur la poésie, proposera un exercice voisin ; Favry, lui, mettra l'accent sur « écrire ».

Il est certain qu'on laisse dans l'ombre plusieurs aspects importants de chacune des œuvres ; moi-même, au bout de dix heures passées avec les élèves, je me suis dit qu'au fond j'aurais aimé leur dire ce que je sais sur Balzac, et que je n'ai pas dit. Mais les réactions de quelques-uns — ils seront peut-être plus nombreux dans dix ans — m'ont semblé intéressantes. Certains ont pris conscience de leur analphabétisme littéraire et ont appris à apprendre. Une élève, par exemple, sans que je le lui demande, m'a dit : « Je fais cela sur tous les romans que j'ai lus ».

Dernière remarque : des exercices traditionnels peuvent ainsi retrouver leur sens. Je pense au passage que nous avons étudié dans *L'Étranger*, entre Marie et le procureur. Nous avons dû nous reporter à un court passage. Les élèves ont pris alors conscience de la richesse de l'analyse structurale qu'ils avaient faite de l'ensemble du roman puisque, replacée dans une étude globale, l'étude de vingt lignes prenait tout son sens.

B — ENSEIGNER LA POÉSIE POUR REAPPRENDRE À LIRE

Gérard Macé

Je veux dire avant tout que je suis ici en tant que témoin, pour rapporter une expérience (l'étude, pendant un mois, par trente élèves d'une classe de seconde A, de quatre recueils de poésie contemporaine) et montrer, par là, comment on peut apprendre à des lycéens ce qu'est une lecture structurale ; analyser aussi, dans cette perspective, les vertus propres à la poésie « moderne ».

Pour ce qui est des conclusions purement pédagogiques, je reprendrai à mon compte les réflexions de Jean Verrier, en particulier à propos de la relation maître-élève et du travail en groupes.

Il va de soi, d'autre part, que l'expérience rapportée, quel que soit son intérêt, n'élimine pas les autres modes d'approche de la poésie : diction, mémorisation, montages audiovisuels, etc. elle se place simplement sur un autre plan. Mais pourquoi avoir choisi la poésie contemporaine ?

En premier lieu, parce que la poésie d'aujourd'hui est sans doute ce que, de toute la littérature, les élèves connaissent le moins (ignorent même totalement, à part quelques poèmes de Prévert ou d'Aragon). Ajoutons que ceux qui continueront à lire ont quelques chances de découvrir les romanciers qui écrivent en ce moment, mais, sauf un heureux hasard, ne sauront rien des poètes. Ainsi, la poésie, connue à travers quelques pages d'anthologie, toujours les mêmes, restera un jeu aimable et élégant pour doux rêveurs ou

esthètes inutiles. Il me paraissait important de vérifier si l'expérience de la poésie pouvait être vécue, par un groupe d'adolescents, autrement que comme une « distraction », ou pire, un mal nécessaire à leur âge (c'est ce qu'on dit, pour les excuser, quand il leur arrive d'écrire eux-mêmes).

En second lieu, il me semblait que l'étude de la poésie contemporaine pouvait déboucher sur une véritable découverte du langage, de la façon dont il nous livre ou nous délivre entièrement, de son rôle préminent dans la création littéraire, surtout dans la création de « structures ».

Il se trouve que cette étude avait été amenée, tout au long de l'année, (sans d'ailleurs que cela ait été préconçu dans mon esprit) par divers moyens : sujets de dissertations tirés du *Livre de mon bord* de Reverdy ou des *Feuillets d'Hypnos* de Char, noms qu'ils ignoraient totalement, découverte de Francis Ponge lors de l'étude de Malherbe, lecture de poèmes de Pierre-Jean Jouve (*Résurrection des morts* par exemple) à propos des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné, etc... Ils avaient découvert aussi la méthode thématique à l'occasion d'un exposé sur *L'Anthologie de la poésie baroque* de Jean Rousset, et le travail en groupes en étudiant des œuvres romanesques dans leur version complète.

Toutes ces conditions étant réunies, il était temps, dans le dernier mois de l'année scolaire, de voir ce qu'était la poésie contemporaine autrement que par des biais ou des artifices. Au milieu d'une liste de recueils, les élèves ont choisi d'étudier :

Clair de Terre, d'André Breton
Seuls demeurent, de René Char
Le Parti pris des choses, de Francis Ponge
Terraque, de Guillevic

Quatre groupes furent donc constitués, en toute liberté, et le travail fut organisé de la manière suivante : deux séances de deux heures pour les travaux de groupes, puis deux heures pour chaque œuvre, toute la classe étant réunie.

Mon rôle consista surtout à déterminer une certaine lecture des œuvres poétiques choisies. Les possibilités étaient multiples, et mon souci prédominant fut d'éviter une relative gratuité dans le travail. Or, à cet égard, la méthode théma-

tique, souvent caricaturée, présente un danger. Étudier le soleil chez Baudelaire ou les étoiles chez Apollinaire peut apparaître aux élèves comme un jeu sans signification si on ne relie pas étroitement ces thèmes à tous les autres présents dans l'œuvre. Un inventaire global est donc indispensable.

C'est pourquoi j'ai demandé aux élèves qui travaillaient sur Breton, Char et Guillevic de recenser les principaux thèmes de leurs recueils en considérant leur organisation, afin de dresser la carte, aussi précise et complète que possible, d'un univers imaginaire, et de tenter, enfin, de l'interpréter.

Pour Francis Ponge, j'ai procédé un peu différemment, afin de varier les moyens d'approche, bien sûr, mais aussi parce que la méthode thématique ne me semblait pas la mieux appropriée à l'étude du *Parti pris des choses*. J'ai tenté de faire prendre conscience aux élèves que le recueil de Ponge était aussi (et même, avant tout) un parti pris de la parole. Je leur ai donc demandé d'étudier comment Ponge, au lieu de parler des choses, parle en fait, sans cesse, du langage, et plus précisément du langage poétique, de celui-là même qu'il est en train d'élaborer. À partir de là, j'ai tenté de leur faire comprendre que la poésie de Ponge rendait compte surtout d'une certaine fonction de la parole (et qu'en définitive, c'était là le rôle de toute poésie, voire de toute littérature). Et quand des élèves ont vu que les mûres de Ponge poussaient sur des « buissons typographiques », ou que la perte de l'huile ressemble fort à la « formule » finale dont s'orne le « gosier » du poète, l'image béfiant de l'artiste observant la nature pour la reproduire avec fidélité est détruite. Ensuite, il est facile de leur démontrer que, de la même manière, l'œuvre de La Fontaine ne saurait s'expliquer par le fait qu'il était gardien des Eaux et Forêts. Du même coup, deviennent impossibles les sujets du genre : « Racontez une journée de La Fontaine à la campagne », à propos duquel on doit montrer qu'on a compris sa poésie et, ce qui est plus grave, le processus de la création.

Toutes ces bonnes intentions étant exposées, il nous faut voir maintenant quels enseignements on peut tirer de cette expérience. Je le ferai à partir des conclusions des élèves eux-mêmes, que je leur ai demandé de formuler par écrit.

Presque tous, d'abord, reconnaissent qu'une des satisfactions apportées par l'étude que nous avons menée fut de découvrir des auteurs dont ils ignoraient le nom au début de l'année, et surtout, des auteurs contemporains. Une élève écrit : « C'est pour moi une véritable découverte car c'est bien la première fois que j'ai pris contact avec cette littérature qui reste en marge du programme scolaire. Nous avons parlé d'André Breton, René Char, Francis Ponge ; au début de l'année, ces noms ne me disaient rien, alors que maintenant ils représentent quelque chose de bien précis dont j'ai quelques notions, m'incitant à aller plus loin parce que cela est actuel ». Une autre dit : « Je peux maintenant m'adonner librement, en dehors du cadre scolaire, à la lecture de ces auteurs. Quelquefois, des émissions de radio ou de télévision ayant rapport à la littérature contemporaine nous sont présentées. Désormais je peux les suivre avec beaucoup plus d'intérêt ». Et encore : « Cette étude nous ouvre à tous les arts contemporains : peinture, musique, etc... » (Cette dernière remarque est d'autant plus intéressante qu'à aucun moment, en classe, nous n'avons fait d'étude comparée entre la poésie et les autres arts).

Les œuvres contemporaines ont une autre vertu, plus profonde en ce qui concerne l'idée qu'ont les élèves de l'enseignement de la littérature, idée avec laquelle il faut compter. Si l'un d'eux affirme qu'il faut des bases classiques solides avant d'entreprendre de telles lectures (il ajoute même : « chaque chose en son temps »), une autre écrit : « Les auteurs français depuis Marot ne sont pas à négliger, loin de là. Mais il n'y a, je crois, aucune raison de donner priorité aux auteurs passés. A notre époque, il faudrait que des élèves achèvent leurs études en sachant tout de l'électrocinétique, de la société moderne mécanisée, sans même connaître les courants littéraires qui l'ont fait évoluer. Il ne faut pas nous parler des classiques actuellement, c'est plus tard que nous pourrions les redécouvrir, en nous appuyant au besoin sur l'étude des contemporains. »

C'est tout le problème de la chronologie dans l'enseignement des œuvres littéraires qui est posé là. Je tiens à ajouter que ce problème n'avait nullement été abordé en classe, et qu'il s'agit d'une réaction spontanée à la suite du cours. Or,

il paraît bien nécessaire de provoquer les occasions qui font prendre conscience aux élèves qu'un cours de littérature n'est pas forcément un cours d'histoire.

S'il me paraît utile de rapporter ces remarques, je ne me dissimule pas qu'elles auraient pu être formulées aussi bien après l'étude d'une œuvre romanesque, pourvu qu'elle fût contemporaine. Pourtant, la poésie peut, plus vite et mieux qu'un autre genre, je crois, faire apparaître aux élèves la nécessité de réapprendre à lire, et à considérer la littérature comme ayant une autre fonction que de « raconter une histoire ».

La réflexion d'un élève me paraît à cet égard très significative. Etudiant André Breton, il m'expliqua que cela devenait très clair, à condition d'avoir « une vue d'avion » devant les textes. Il voulait dire par là qu'il sentait l'obligation de considérer un poème dans son ensemble, d'avoir en mémoire la première ligne du texte quand il lisait la dernière ; il avait découvert que chaque mot, chaque ligne, chaque partie prennent tout leur sens par rapport à l'ensemble, et qu'il ne pouvait plus lire comme il en avait l'habitude, des phrases détachées les unes des autres ; il avait découvert que dans un texte poétique, il y a d'autres articulations, d'autres liaisons que celles de la syntaxe.

Il est facile, alors, de montrer qu'un roman doit se lire de la même façon, et que cette nouvelle lecture est peut-être la découverte de tout ce qui fait la différence entre un texte littéraire et un texte journalistique, par exemple. Un autre élève, s'exprimant moins naïvement que le précédent, fait la même constatation, lorsqu'il écrit : « Il y a dans tout poème une structure sur laquelle reposent les images, les sensations qui sont à proprement parler poétiques. Cette structure, qui révèle une technique et une logique, à la lecture sommaire. Et c'est alors que beaucoup se contentent de l'amas confus des images, d'une esthétique purement gratuite et informe. Mais il faut creuser entre les images, mettre à nu, en écartant les feuilles, le branchage. » Or, l'élève qui définit ainsi la cohérence d'un poème s'aperçoit immédiatement après qu'on retrouve cette cohérence, tout aussi profondément, au niveau du recueil entier.

Cela suffit à condamner les pages choisies, les morceaux d'anthologie, les explications de texte traditionnelles : n'est-il pas aussi arbitraire d'extraire vingt lignes d'un chapitre romanesque que trois lignes d'un poème de Breton ?

A ce propos, il est intéressant de noter que tous ces élèves, qui ont donc lu un recueil complet de poèmes, considèrent qu'il s'agit là d'une initiation, d'une prise de contact. S'il y a au moins une chose qu'ils savent maintenant, c'est que, s'ils veulent avoir lu un des auteurs abordés en classe, ils doivent ouvrir d'autres recueils. « Cette étude n'a été qu'une clé, une préparation indispensable, mais sûrement insuffisante », dit une élève. Et une autre : « Je ne peux pas encore dire si j'aime ou non les poètes étudiés en classe, ce serait tout à fait malhonnête de ma part ne les connaissant pas. » Ou encore : « Pour connaître un auteur, il faut lire tous ses principaux ouvrages. De ce fait j'ai une idée approximative de Ponge et de Breton. Maintenant je dois découvrir moi-même ces auteurs par des lectures personnelles. »

Et un élève (il n'est pas le seul) qui déclare rester fermé à la poésie contemporaine et qui, en fin de compte, préférerait étudier des œuvres classiques, ajoute aussitôt : « mais des œuvres complètes ». Ainsi j'avais à la fin de cette expérience la certitude que j'aurais pu proposer à la classe l'étude complète des *Amours* de Ronsard, ce qui aurait paru aberrant au début de l'année. Mais on ne peut d'emblée imposer un recueil de Ronsard. Pour lire d'une nouvelle manière, il faut proposer des œuvres elles aussi nouvelles. On a toujours étudié Ronsard à travers quatre ou cinq poèmes, pourquoi changer ? Pour Guillevic ou Ponge, il n'y a pas encore de traditions, les auteurs de manuels n'ont pas résolu la question une fois pour toutes, n'ont pas exercé leur autorité auprès des élèves.

Pour ma part, je suis d'ailleurs décidé, maintenant, à mener l'étude de la poésie contemporaine en début d'année, afin que la classe prenne immédiatement conscience de certaines nécessités, et perde de mauvaises habitudes.

Enfin, la poésie contemporaine a cette autre vertu de révéler aux élèves le pouvoir des mots. « Derrière chaque mot, j'ai découvert tout un monde. » Un autre avoue : « Il

me semble qu'après cette étude, j'écrirai moins de plati- tudes, je ferai attention à chacun de mes mots. » La magie des mots dégagés de leur usage quotidien, voilà ce que les leçons de vocabulaire ou les conseils de style sont impuis- sants à démontrer. La poésie, à cet égard, est pour le moins un indispensable complètement. Elle apprend même, plus pro- fondément, que notre langage n'est pas seulement un code ou un outil. Il nous engage et nous livre, plusieurs élèves en ont fait l'expérience de façon très personnelle, à la suite de notre étude, en écrivant à leur tour des poèmes. L'une, qui faisait du sous-Lamartine en versifiant sur la solitude, a soudain trouvé une expression bien à elle. Une autre écrit : « Le cours de français est devenu une expé- rience personnelle, ce que j'ai senti plus encore avec les auteurs modernes. L'étude en classe a complété la mienne, qui serait restée superficielle. Cela m'a permis de voir se réaliser un tournant intellectuel capital, qui se serait obli- gatoirement produit en dehors du cours, mais que ce dernier a rendu plus sensible et plus fructueux. »

Je cite cela comme un cas particulier. Il va de soi que ce résultat n'a pas été obtenu chez trente élèves. Mais je veux souligner que la poésie peut être une découverte impor- tante, et que les occasions en sont trop rarement données. En outre, la lecture de la poésie moderne, plus que toute autre, développe la créativité des élèves, ce qui doit être un des buts essentiels du cours de français. (Favry va parler en détail du texte libre).

Pour résumer les vertus de la poésie que j'ai étudiée cette année en classe, vertus par rapport à la tentative d'instaurer une nouvelle lecture, donc une nouvelle péda- gogie, à partir d'une critique elle aussi nouvelle, il me semble que des poèmes de Breton, Char, Ponge ou Guillevic ont l'immense avantage de ne pas contenir d'histoires, ni de personnages (contrairement au roman), donc d'être lus pour eux-mêmes, et non pour retrouver un héros « vivant », comme on dit, ou pour se documenter sur la société de telle ou telle époque. La méprise n'est plus possible. Nous sommes en présence de textes littéraires « bruts », si je puis dire, qui n'ont rien d'extérieur à eux-mêmes pour les soutenir. Les élèves sont obligés de découvrir dans un poème,

et à plus forte raison dans un recueil, des lois propres, une cohérence interne, et une signification, qui ne doivent rien à autre chose qu'un certain jeu du langage. Le poème peut donc apparaître comme l'objet littéraire par excellence. C'est là sa vertu pédagogique, quand on veut enseigner la littérature en faisant découvrir à des élèves ce qu'elle est, débarrassée de tout ce qui la « surcharge », et la fait lire pour ce qu'elle n'est pas.

Ainsi, la poésie pourrait servir de point de départ à une métamorphose de la lecture. Pour prendre un exemple évident, les élèves sont persuadés, comme nous, qu'il faut lire un roman en entier : c'est pour connaître l'histoire jusqu'à la fin. S'ils prennent conscience de la nécessité de lire un recueil de poèmes intégralement, ils sont obligés de s'apercevoir que ce n'est ni pour l'histoire ni pour la chronologie, mais pour des raisons proprement « littéraires ».

En fin de compte, je suis tout près de croire que si nous voulons montrer à nos élèves ce qu'est une « structure », et leur réapprendre à lire, il faut passer par l'étude de la poésie. Il m'a semblé, au cours de l'expérience de cette année, qu'elle pouvait donner lieu à une démonstration primordiale.

C. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET L'EXPRESSION LIBRE

Roger Favry

Le nom de l'Ecole Moderne et celui de Célestin Freinet son fondateur restent souvent attachés à l'enseignement primaire sous la forme de « l'imprimerie à l'école », de « l'art enfantin » ou de l'audio-visuel. Sans être fausses ces assimilations sont très largement incomplètes. L'Ecole Moderne vise à harmoniser entre elles des techniques pédagogiques diverses : le texte libre n'a d'effet que s'il est communiqué, discuté ; la classe ne peut fonctionner sans coopérative ; les moyens audio-visuels restent subordonnés aux fins que le groupe se propose ; le contrôle des connaissances par le plan de travail et les brevets n'est possible que si l'élève a pris la meilleure part dans le choix des connaissances à acquérir ; l'enseignant doit constamment s'interroger sur « la part du maître » pour éviter la manipulation comme la démission. Mais l'Ecole Moderne étend depuis quelques années son action au niveau de l'enseignement secondaire. Chemin faisant elle a donc rencontré les problèmes de l'enseignement de la littérature et moins scolairement les problèmes délicats de la création littéraire, déjà contenus du reste dans ceux de « l'art enfantin ». (1)

On trouvera dans cette communication :

(1) Pour ces techniques consulter le catalogue de la Coopérative de l'Enseignement Laïc C.E.L.B.P. 282 06 CANNES ; l'Institut Coopératif d'Ecole Moderne-Techniques Freinet ou I.C.E.M.B.P. 251 06 CANNES est l'organe de recherche pédagogique.