

Une tradition en crise (Grande-Bretagne)

Robert Young

Volume 23, Number 1-2, Fall–Winter 1987

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/035704ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/035704ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (print)

1492-1405 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Young, R. (1987). Une tradition en crise (Grande-Bretagne). *Études françaises*, 23(1-2), 47–74. <https://doi.org/10.7202/035704ar>

Une tradition en crise (Grande-Bretagne)

ROBERT YOUNG

L'expression «la crise des Études anglaises» est déjà devenue un cliché, mais les conditions matérielles qui en sont à l'origine n'ont pas cessé de faire sentir leurs effets. En fait, les formes de cette crise se sont multipliées : il est aujourd'hui possible de distinguer, dans l'enseignement de la littérature en Grande-Bretagne, deux crises différentes, quoique fondamentalement liées. La première est la conséquence de la politique d'éducation de l'actuel gouvernement conservateur, la seconde relève du conflit grandissant au sujet de la façon dont la littérature doit être lue, pensée, enseignée. Cette crise dépasse largement la seule introduction de nouvelles méthodologies, puisque la question centrale, particulièrement dans le domaine des Études anglaises, est devenue celle du concept même de littérature. La littérature est menacée de l'extérieur comme de l'intérieur : au moment où la politique gouvernementale d'éducation s'oriente de façon décisive vers les sciences, les compétences techniques et la formation professionnelle, ceci s'alliant à une diminution dramatique du financement des humanités et du nombre des places offertes aux étudiants dans ce domaine, ceux qui ont pour tâche d'étudier et d'enseigner la littérature commencent à mettre en cause sa validité à la fois comme concept et comme pratique éducative.

Toute analyse de l'enseignement de la littérature en Grande-Bretagne aujourd'hui doit tenir compte de trois facteurs étroitement liés : les formes, le fonctionnement et l'influence des institutions d'enseignement et de l'institution littéraire ; le rapport de ces institutions aux débats théoriques contemporains ; la crise politique en éducation résultant des politiques gouvernementales actuelles en ce domaine.

1. L'INSTITUTION LITTÉRAIRE

Pendant les années quatre-vingt, en Grande-Bretagne comme ailleurs, s'est accru l'intérêt porté au rôle joué par l'institution dans le système éducatif et dans les débats théoriques sur la littérature et la critique littéraire. Il est toutefois surprenant que l'analyse théorique du fonctionnement des institutions dans le champ littéraire — que nous n'avons nullement l'intention de faire ici — n'ait pas été accompagnée d'une réflexion sur les formes spécifiques de l'institution littéraire, ni sur son rapport avec les questions théoriques et les pratiques pédagogiques¹. Dans les débats théoriques, où l'on se heurte toujours — au moins implicitement — à la question de l'enseignement de la littérature, on semble souvent croire que les raisonnements peuvent être discutés comme s'ils s'appliquaient, dans un temps et un espace uniques, à des agents et à des destinataires identiques. En fait, ils sont énoncés à l'intérieur d'un ensemble hétérogène d'institutions et dans un contexte politique qui en influencent de façon décisive la portée et les effets. C'est cette conjoncture que nous analyserons ici.

Quelle est donc, en Grande-Bretagne, la composition de ce que nous appelons l'institution littéraire? Elle est multiple. Tout analyste trouvera nécessaire de subdiviser l'institution littéraire en une variété d'institutions distinctes qui influencent, chacune à sa façon, l'enseignement de la littérature. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on distingue les universités («le secteur universitaire») des écoles polytechniques et des collèges («le secteur public»), le tout étant chapeauté par le ministère de l'Éducation et de la Science (*Department of Education and Science — DES*). Aux niveaux primaire et secondaire, plusieurs types d'écoles et de collè-

1. Parmi les discussions récentes du rôle de l'institution et du professionnalisme, signalons Jacques Derrida, «The Principle of Reason : the University in the Eyes of Its Pupils», *Diacritics*, 13 : 3, 1983, p. 3-20 ; Terry Eagleton, *The Function of Criticism : From the 'Spectator' to Post-Structuralism*, Londres, Verso, 1984 ; Stanley Fish, *Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge, Harvard University Press, 1980, et «Anti-Professionalism», *NHL*, 17, automne 1985, ainsi que Samuel Weber, «The Limits of Professionalism», *Oxford Literary Review*, 5 : 1-2, 1982, p. 59-79.

ges, publics et privés, relèvent aussi, en dernier ressort, du *DES*, mais individuellement (dans le cas des écoles publiques), elles dépendent plutôt d'organismes de comté, les commissions scolaires locales (*Local Education Authorities*). Le facteur d'influence le plus significatif quant à l'enseignement de la littérature au secondaire est sans nul doute que toutes les écoles fonctionnent à l'intérieur d'un cadre national en ce qui concerne les examens. Ajoutons qu'il existe un certain nombre d'institutions commerciales qui, bien que situées hors du champ éducatif, font également partie de l'institution littéraire et influencent de façon significative l'enseignement de la littérature, sa réception et sa consommation : édition, revues savantes, hebdomadaires littéraires, pages critiques des quotidiens. On peut même aller plus loin : les frontières de l'institution littéraire s'étendent alors jusqu'à la télévision, au cinéma et à la radio. Une chose est sûre, donc : l'institution littéraire n'est pas du tout une institution à part. Cela ne nous empêche pas pour autant d'examiner les facteurs qui influencent l'enseignement de la littérature à partir des lieux institutionnels les plus significatifs, particulièrement, bien sûr, les lieux d'enseignement. Il convient cependant de rappeler ici que le *Education Year Book*, qui dresse la liste des établissements d'enseignement en Grande-Bretagne, compte près de mille pages.

A. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'État régit de façon presque totale le secteur de l'enseignement supérieur, même si celui-ci, n'a jamais été entièrement systématisé comme les autres secteurs du monde de l'enseignement. On enseigne la littérature surtout dans deux des trois principaux types d'établissements d'enseignement supérieur, les universités (au nombre de 46) et les écoles polytechniques (30)². Tous les diplômes de lettres ne relèvent évidemment pas nécessairement du même type d'enseignement, mais on peut constater une remarquable uniformité de l'enseignement de la littérature auquel aura été soumis l'étudiant jusqu'à son entrée à l'université. Cette uniformité dans l'éducation secondaire est renforcée par les critères d'admission à l'enseignement supérieur : malgré des différences

2. Il existe également 466 collèges dont quelques-uns, particulièrement les collèges d'enseignement supérieur, offrent des cours ou décernent des diplômes en littérature. Une analyse complète devrait donc en tenir compte. Si nous ne les avons pas abordés ici, c'est que, d'une part, ces collèges constituent un groupe si hétérogène que leur seule description aurait demandé un développement beaucoup trop long et que, d'autre part, leurs diplômes de littérature étant généralement validés, donc contrôlés, par les universités, ces collèges ne composent pas encore un champ théorique spécifique.

parfois radicales de l'un à l'autre, tous les établissements d'enseignement supérieur admettent les étudiants suivant leurs notes aux examens du Certificat général d'éducation (*General Certificate of Education*), au «niveau avancé».

Les différentes façons d'enseigner la littérature au niveau supérieur relèvent directement de l'histoire de la formation de ce secteur d'éducation en Grande-Bretagne. On peut, d'une façon générale, répartir les universités en deux groupes : celles qui ont été fondées avant et celles qui ont été fondées après la Deuxième Guerre mondiale. Les plus anciennes continuent à enseigner la littérature selon des critères historiques et humanistes traditionnels, tandis que les plus récentes offrent des cours nourris par un large éventail de positions théoriques contemporaines. Ces dernières universités perpétuent ainsi l'esprit radical qui a été à leur origine et qui accordait beaucoup d'importance au travail interdisciplinaire surmontant les barrières conventionnelles entre les disciplines. En Grande-Bretagne, de telles innovations, lorsqu'elles touchent à l'enseignement de la littérature, doivent beaucoup au travail de Raymond Williams ; on peut comparer son influence à celle de René Wellek sur la création de départements de Littérature comparée aux États-Unis durant les années quarante, et qui ont été eux aussi le lieu des travaux les plus innovateurs en littérature et en théorie littéraire depuis la Guerre³.

En 1963, le *Report on Higher Education (Rapport sur l'enseignement supérieur)* de Robbins, première étude d'ensemble du champ de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, préconisait la systématisation des diverses institutions d'enseignement supérieur alors en existence⁴. Bien que Robbins n'ait pas été en faveur de la planification et du contrôle centraux, dans lesquels il voyait un risque d'empiètement sur la liberté universitaire, il n'en laissait pas moins entendre que la dépendance financière des institutions d'enseignement supérieur face à l'État exigeait des «principes coordinateurs». Pour Robbins, l'Université représentait le meilleur

3. Les deux textes les plus influents de Raymond Williams sont *Culture and Society, 1780-1950*, Londres, Chatto et Windus, 1958, et *The Long Revolution*, Londres, Chatto et Windus, 1961. L'influence de F.R. Leavis est beaucoup plus complexe, car ce dernier peut être considéré non seulement comme ayant renforcé la tradition de la critique formulée en termes de principes humanistes et de moralité, mais aussi comme ayant encouragé le développement des études culturelles en proposant d'étudier la culture populaire de façon à démontrer les effets prétendument désastreux de la civilisation «technologico-benthamicienne» contemporaine. Pour une analyse détaillée de l'œuvre de Leavis, voir Francis Mulhern, *The Moment of 'Scrutiny'*, Londres, Verso, 1979.

4. Robbins, *Report on Higher Education*, Londres, H.M.S.O., série «Command Paper», 2154, 1963.

leur modèle d'enseignement supérieur ; il recommanda donc une «expansion massive» du réseau universitaire, en développant les universités existantes, en en créant de nouvelles et en transformant des collèges de diverses natures en universités. Il prévoyait alors que les universités en viendraient à constituer un jour 88% du secteur de l'enseignement supérieur. Même si un grand nombre des recommandations de Robbins, dans ces domaines et dans d'autres, furent immédiatement appliquées par le gouvernement conservateur de Sir Alec Douglas Home, la restructuration en universités du système dans son ensemble n'eut jamais lieu. Le gouvernement travailliste de Harold Wilson (1964-1970) apporta une importante modification à ce projet, en posant que l'Université n'était pas nécessairement l'institution idéale en matière de formation dans les domaines technologiques et connexes. Alors que Robbins avait recommandé de fortes hausses budgétaires pour les universités dans les sciences et la technologie, le ministre travailliste de l'Éducation, Anthony Crosland, prôna que devait être instaurée une formation d'éducation plus pratique et moins académique, qui devait mieux répondre aux attentes sociales et locales, et fournir au commerce et à l'industrie les compétences professionnelles, techniques et technologiques dont ils avaient grandement besoin.

En 1966, un Livre blanc gouvernemental, *A Plan for Polytechnics and Other Colleges (Un programme pour les écoles polytechniques et les autres collèges)*, institua un «système binaire» en créant trente écoles polytechniques à partir de l'amalgame de collèges locaux de science et de technologie, d'art et de design, et de commerce. Il était spécifié que leurs diplômes n'avaient pas à être validés par les universités mais par un Conseil national (*Council for National Academic Awards*), et que leurs fonds viendraient non pas du Comité des subventions aux universités (*University Grants Committee*), mais directement du *DES* et des autorités locales⁵. Crosland prétendit que le système binaire ne serait pas hiérarchisé : les écoles polytechniques ne devaient en aucune façon être considérées comme inférieures aux universités ; elles offriraient simplement une forme alternative de diplôme, plus moderne, libérée de cette «fascination hiérarchique, snob et de classe, face au statut universitaire⁶». En créant ce système binaire, Crosland ne faisait toutefois que réta-

5. Department of Education, *A Plan for Polytechnics and Other Colleges*, 1966, reproduit dans J. Pratt et T. Burgess, *Polytechnics : A Report*, Londres, Pitman, 1974.

6. En anglais : «*snobbish caste-ridden hierarchical obsession with university status*». Cité par Michael Locke, *Traditions and Controls in the Making of a Polytechnic : Woolwich Polytechnic, 1890-1970*, Londres, Thames Polytechnic, 1978, p. 84.

blir une séparation, propre au système éducatif anglais, entre éducation technique et éducation universitaire, qui renvoie à une vieille tension — ses fondements remontent au dix-neuvième siècle, où elle était formulée en termes de «besoins» des différentes classes sociales — dans laquelle la formation technique ou professionnelle, non pas l'acquisition d'une culture générale, était considérée comme le but principal de l'éducation de la classe ouvrière⁷. La tendance à associer formation technique et statut social inférieur s'est maintenue avec l'établissement du système polytechnique issu des collèges du dix-neuvième siècle et destiné à l'éducation de la classe ouvrière; contrairement aux intentions de Crosland, on continue généralement à considérer l'école polytechnique comme un pis-aller par rapport à l'Université. Par ailleurs, précisément parce qu'elles devaient proposer une alternative complète aux universités, et parce que les anciens collèges techniques avaient toujours offert un certain nombre de cours dans les lettres et les humanités, les écoles polytechniques ne se sont pas limitées à la formation pratique et professionnelle, et ont développé des facultés d'humanités décernant des diplômes de littérature. L'orientation technologique et sociologique, s'ajoutant à la politique de gauche qui accompagnait souvent l'identité historique de classe des écoles polytechniques, a fait en sorte que ces cours de littérature ont été, la plupart du temps, développés d'une façon très différente de ceux des universités.

L'histoire de la formation des institutions de haut savoir en Grande-Bretagne continue à faire sentir ses effets sur la façon dont la littérature est enseignée. Les différentes positions théoriques peuvent être caractérisées, *grosso modo*, selon les divers lieux institutionnels. Il faut également souligner qu'une claire hiérarchie s'établit dans ce secteur comme dans les autres secteurs de l'enseignement supérieur. En termes de prestige, les universités dominent et, en règle générale, plus elles sont vieilles, plus elles sont prestigieuses auprès du grand public. On trouve une indication du fonctionnement de cette hiérarchie dans la pratique, quand on compare le nombre de notes de niveau «A» (voir *infra*) des étudiants admis à l'Université et dans les écoles polytechniques: en 1980, l'étudiant moyen en lettres arrivait à l'Université avec deux fois plus de notes de niveau «A» que l'étudiant admis dans le secteur public⁸.

7. Pour un bref rappel de cette tension dans le système éducatif anglais, voir Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan: or, The Impossibility of Children's Fiction*, Londres, Macmillan, 1984 (chap. 5).

8. Department of Education, *the Development of Higher Education into the 1990s (le Développement de l'enseignement supérieur jusque dans les années quatre-vingt-dix)*, Londres, H.M.S.O., série «Command Paper», 9524, 1985, p. 54.

B. LES COURS DE LITTÉRATURE

À la suite de cette description, il devrait être clair que le secteur anglais de l'enseignement supérieur est composé de différents niveaux concurrentiels dont des différences institutionnelles, qui se doublent de différences intellectuelles, politiques et de classe. Dans les universités traditionnelles les plus anciennes, telles que Oxford et Cambridge, Londres, Édimbourg, Durham, Reading ou Exeter, la littérature est une discipline en soi, enseignée sur la base canonique de l'histoire ou des auteurs, habituellement avec des devoirs pour chaque période littéraire. L'enseignement est constitué de cours facultatifs et de travaux dirigés hebdomadaires. Bien que quelques universités aient tenté récemment d'introduire des éléments de critique théorique contemporaine, il n'est toujours pas possible matériellement de modifier l'approche historique ou leavisienne. Un bon exemple de ces programmes est celui du diplôme de premier cycle (licence — *B.A.*) de langue et de littérature anglaises de l'Université Oxford. Ce programme est organisé à partir de principes historiques, les différentes périodes étudiées étant celles définies à l'origine pour la préparation du *Oxford English Dictionary*. Le découpage historique est tout à fait littéral : des origines anglo-saxonnes supposées de la langue anglaise jusqu'à la période moderne (1939). Outre les sept cours par période littéraire et le cours d'histoire de la langue qu'il doit suivre, l'étudiant peut s'inscrire à un cours à option, soit en Histoire du roman, soit en Littérature américaine, soit — il s'agit d'ajouts récents — en Histoire et théorie de la critique, soit en Littérature féminine de 1880 à 1980. Chaque sujet est soumis à un examen écrit de trois heures soit en première année, soit lors des examens finals ; on attend implicitement des étudiants qu'ils conforment leur approche à la critique historique défendue localement par F.W. Bateson ou Helen Gardner. Il va sans dire que les départements de littérature de telles universités sont en général conservateurs dans tous les aspects de leur approche et, comme l'affaire MacCabe à Cambridge l'a montré, presque complètement réfractaires à toute reconnaissance officielle de normes critiques différentes de la leur⁹.

9. Il y a bien sûr des exceptions *individuelles* dans ces deux universités. L'analyse qui suit doit nécessairement faire un certain nombre de généralisations qui ne peuvent tenir compte de différences ou d'exceptions spécifiques à l'intérieur des groupes institutionnels décrits. Sur l'affaire MacCabe à Cambridge, voir l'introduction à Colin MacCabe, *Theoretical Essays : Film, Linguistics, Literature*, Manchester, Manchester University Press, 1985, et Raymond Williams, *Writing in Society*, Londres, Verso [s.d.], chap. 4.

Le travail le plus novateur dans le champ universitaire de la littérature revient principalement aux universités provinciales les plus modernes, créées à la fin des années cinquante et au début des années soixante, juste avant ou après le rapport Robbins. Ces universités, surtout Warwick, Sussex, Kent, Essex, East Anglia, Cardiff et Southampton (ces deux dernières ayant été créées avant la Guerre), offrent toutes des cours de littérature au niveau de la licence, mais elles ont la réputation de favoriser l'innovation théorique et une approche radicale de leurs sujets d'étude. La littérature y sera vraisemblablement enseignée dans un contexte interdisciplinaire, à partir de travaux théoriques contemporains, particulièrement dans les domaines du féminisme, du marxisme, de la sémiotique, de la linguistique et de la sociologie, intégrés au départ à l'enseignement. Le programme d'études de l'Université du Sussex offre un exemple type. Même si les étudiants de littérature peuvent s'y spécialiser, seulement 5/9 de leur diplôme est constitué de cours portant sur leur sujet de spécialisation. Les 4/9 restants sont des «études contextuelles» dont la composition varie selon l'«école» fréquentée par l'étudiant (Études anglaises et américaines, Études européennes, Études culturelles, Études africaines et asiatiques). La plus grande partie de l'enseignement est constituée de séminaires sans cours magistraux obligatoires et comportant très peu de travaux dirigés. La composante littéraire représente deux cours de première année : «Approches de l'anglais», qui utilise un choix de textes de toutes les périodes pour faire découvrir à l'étudiant les questions de théorie et de méthode reliées à l'étude de l'anglais en tant que discipline ; «Textes et perspectives», dans lequel l'étudiant choisit des options qui peuvent avoir pour sujets «Sémiotique, idéologie et écriture» ou «Littérature, culture, histoire». En deuxième année, l'étudiant choisit un cours de deux trimestres sur une période littéraire et soit «Shakespeare», «Roman et nation», «Différence sexuelle, femmes et écriture» ou «La littérature et la Grande Guerre». En dernière année, il doit choisir un cours additionnel sur une période. Les formes d'enseignement varient entre des approches traditionnelles et des positions beaucoup plus politisées, telles que le féminisme, l'anti-impérialisme, le matérialisme historique marxiste et, dans une moindre mesure, le poststructuralisme. On note l'étudiant pour ses longs essais, pour ses dissertations et pour deux examens sur table.

L'enseignement de la littérature dans les écoles polytechniques s'inscrit dans un contexte sensiblement différent, dont l'orientation est plus sociologique que celle des universités même les plus progressistes. Dans certains cas, la littérature ne sera

qu'un élément d'un programme modulaire — à la manière du système américain, où l'étudiant de première année doit suivre un «cours général» —, alors que dans d'autres cas la littérature ne pourra être étudiée qu'à l'intérieur d'un programme de Communications ou d'Études culturelles. Vient s'ajouter à ceci le fait que les départements des écoles polytechniques, afin de respecter leur identité historique, ont tendance à employer un personnel plus libéral ou de gauche, ce qui explique que les cours de littérature y sont essentiellement différents, question et de contenu et d'approche, de ceux assurés dans le cadre plus conservateur des universités. De plus, les priorités politiques de certains professeurs d'écoles polytechniques rendent souvent très ambivalent le statut de certaines formes de théorie littéraire et engendrent une méfiance envers le «textualisme» et la «littérature» au bénéfice de la «vraie» histoire et de la «vraie» culture populaire.

Le programme d'Études culturelles de la North-East London Polytechnic (dans lequel la littérature occupe une place décidément mineure) est un exemple type de ces programmes. Le prospectus décrit ainsi le programme :

Ce programme intéressera particulièrement les étudiants désireux d'élargir leurs possibilités de carrière dans un large éventail de domaines, notamment en communications et en loisirs, ainsi que dans le travail communautaire et les services sociaux.

On entend par culture les diverses formes symboliques qui permettent aux humains d'interpréter leur expérience, de l'ordonner ou de lui donner sens. L'étude de ces formes est articulée autour de deux axes reliés : le *contexte* — une étude des relations entre la culture et la société anglaises de la Renaissance jusqu'à nos jours ; la *discipline* — une occasion de se spécialiser dans une forme culturelle particulière : la littérature, la philosophie ou la culture populaire¹⁰.

Cette orientation — Histoire et théorie culturelle — s'échelonne sur les trois années du programme. On y aborde des questions de théorie culturelle dans l'histoire anglaise depuis 1700 par le biais de thèmes tels que l'économie politique, la philosophie et le droit ; de plus, un moment historique particulier est aussi étudié de façon empirique. En deuxième année, l'étudiant choisit un des trois cours sur les formes culturelles et, en dernière année, parmi des options en loisir, mémoire populaire ou cinéma et genre. Enfin, dès leur première année, tous les étudiants doivent développer un projet individuel et, en deuxième et en troisième années, participer à des ateliers en vidéo, en cinéma et en photographie.

10. North-East London Polytechnic, *Prospectus : Part-time and Special Courses, 1983-1984*, p. 27.

À la lecture de ce programme, on peut se demander si de telles études ont vraiment leur place dans un texte sur l'enseignement de la littérature. Leur pertinence vient du fait que les professeurs de culture populaire prétendent souvent que l'étude de la littérature devrait normalement se réduire à ce genre de travail. Attaquée, voilà ce par quoi la «littérature» serait — est — remplacée.

C. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

À la lumière de ce qui a été présenté jusqu'ici, on doit constater qu'en termes de prestige et d'influence à l'intérieur de la hiérarchie éducative, les formes traditionnelles de critique et de pédagogie bénéficient d'une position de force par rapport aux approches théoriques. En termes strictement institutionnels, c'est sans aucun doute le cas : l'autorité des anciennes universités est telle que la société considère d'emblée ses choix intellectuels comme les meilleurs. Si l'on étend l'étude à l'enseignement secondaire, la force des approches traditionnelles de la littérature devient encore plus évidente. Le système scolaire secondaire est encore plus complexe que le système supérieur dans la mesure où il est composé de différentes sortes d'écoles, privées (les prétendues *public schools*) et publiques, ces dernières comprenant les collèges d'enseignement secondaire, les lycées et les terminales. Pourtant, en termes d'enseignement de la littérature au sens le plus étroit, cette diversité est de peu d'importance, car toutes les écoles dispensent les mêmes examens, les Certificats d'éducation secondaire (*Certificates of Secondary Education*) et les niveaux «O» et «A» (voir *infra*).

Ces examens sont administrés par des Commissions d'examen (*Examination Boards*) généralement contrôlées par les universités — et pas les plus progressistes. Le contenu des examens de littérature est assez uniforme : l'étude d'un petit nombre (niveau «O») ou d'un grand nombre (niveau «A») de textes littéraires, ainsi que des traductions et des exercices de langue, s'il s'agit d'une langue étrangère. Parmi ces textes, on retrouve des classiques (Chaucer, Milton, Shakespeare, Austen, Hardy) et des textes plus récents qui doivent refléter les intérêts contemporains. Tandis qu'on reconnaît inévitablement aux classiques un certain niveau de difficultés, la littérature moderne est souvent choisie de façon à éviter les textes trop exigeants du Modernisme, privilégiant des auteurs plus accessibles tels Scott Fitzgerald, William Golding ou George Orwell (mais rarement, il faut le souligner, des auteurs

d'une minorité ethnique¹¹). Les œuvres sont étudiées selon les principes orthodoxes de la Nouvelle Critique : chaque texte est analysé en détail, au rythme peut-être d'un seul livre par trimestre, sans référence à d'autres textes, à leur position historique ou à la méthodologie du type de critique employé. On demande aux étudiants d'écrire des essais (l'examen lui-même consiste en trois devoirs, dont chacun est constitué de trois essais de quarante-cinq minutes) en s'attachant principalement aux personnages, à l'intrigue ou aux thèmes. Cette forme d'étude, et d'examen, n'a presque pas changé durant les vingt dernières années. Elle n'a pas été modifiée, car les exigences du programme, contrôlé par des universitaires aux vues traditionnelles et immuables, n'ont pas changé ; de toute façon, il est difficile de mettre de nouvelles œuvres au programme, car les écoles possèdent déjà des copies des textes traditionnels et ne peuvent acheter d'autres textes. De plus, le manque de postes d'enseignement en littérature fait que très peu de jeunes diplômés des écoles les plus progressistes ont pu se trouver un emploi dans les écoles durant ces dernières années. Notons également que la question de l'enseignement de la littérature au secondaire n'a que très peu préoccupé la gauche du secteur supérieur de l'éducation : en fait, puisqu'on a très peu discuté des problèmes de l'enseignement de la théorie littéraire dans le secteur de l'enseignement supérieur, il ne faut pas se surprendre qu'on ait peu utilisé dans les salles de classe les approches et méthodes actuelles. Contrairement à ce qui s'est passé pour la Nouvelle Critique, il y a eu peu d'efforts jusqu'à maintenant pour faire entrer la théorie littéraire contemporaine dans les écoles ou pour changer la forme ou l'étendue des programmes d'examen.

D. L'ÉDITION

À l'intérieur des institutions d'enseignement, il est évident que la critique littéraire et l'enseignement de la littérature peuvent se maintenir sans changements ou modifications, si ce n'est l'addition très graduelle de nouveaux noms et de nouveaux textes. Contrairement aux sciences, ou même aux sciences sociales, il est assez difficile d'être démodé en critique littéraire. Même au niveau supérieur, il n'est pas nécessaire de se tenir au courant des dernières

11. Le rapport Swann sur l'éducation des enfants des groupes ethniques minoritaires, *Education for All (l'Éducation pour tous)* (Londres, H.M.S.O., série «Command Paper», 9543, 1985), fait observer que «les Commissions d'examen se sont montrées inflexibles et, dans certains cas, ont refusé toute discussion quant aux besoins particuliers que les élèves des groupes ethniques peuvent avoir, ainsi que sur la nécessité de mieux adapter les programmes et les devoirs scolaires aux expériences réelles des élèves d'aujourd'hui», p. 20.

idées : chaque département a son auditoire captif d'étudiants qui peuvent être soigneusement protégés de la possibilité de découvrir toute alternative intellectuelle. Si la théorie peut être maintenue hors des cours, une manipulation stratégique des nominations peut assurer que personne n'arrivera à modifier le *statu quo* : l'immobilité de l'emploi assure quant à elle la stabilité du corps professoral. Les inscriptions au premier cycle ne posent aucun problème, puisqu'à ce niveau la réputation générale de l'université constitue vraisemblablement le facteur le plus déterminant quant au choix de l'établissement par les étudiants ; le nombre d'étudiants admis étant strictement contrôlé par le *University Grants Committee*, il n'existe pas de concurrence entre les départements des diverses universités. Seul le volume des demandes d'admission aux deuxième et troisième cycles peut modifier la traditionnelle résistance au changement et aux mouvements intellectuels contemporains, car à ce moment les étudiants sont mieux informés des choix qui s'offrent à eux. Les limites de l'institution éducative ne sont toutefois pas celles de l'institution littéraire. La relation très inégale de pouvoir entre les universités traditionnelles, les universités progressistes et les écoles polytechniques est renversée par le secteur commercial. Une institution a modifié de façon cruciale les relations entre les différentes sphères du champ : l'édition.

En fait, la seule façon pour qui que ce soit de devenir démodé en critique littéraire est de ne voir personne acheter ses livres ou de ne pas pouvoir se faire publier. C'est dire que l'édition, en Grande-Bretagne du moins, a joué un rôle déterminant dans l'introduction de la théorie littéraire auprès des étudiants et du public en général. Comme le sait tout éditeur, ceux qu'intéresse la théorie achètent beaucoup plus d'ouvrages critiques que ceux qu'elle n'intéresse pas, car pour les théoriciens, la critique littéraire est un objet d'intérêt légitime, et pas seulement une activité secondaire dont même les universitaires sont légèrement honteux. De plus, l'internationalisation grandissante du marché du livre fait que l'intérêt nord-américain pour les livres de théorie est un facteur décisif lorsque vient le moment, même pour un éditeur anglais, de décider de publier ou non un livre anglais. Ainsi a été créée pour la théorie une base institutionnelle entièrement autonome, laquelle a remplacé l'ancienne tribune des critiques littéraires traditionnels. La possibilité de contrôler les étudiants — et leur réflexion — se heurte à un obstacle : ils sont libres, à l'intérieur de leurs limites financières, d'acheter des livres, sinon à leur librairie universitaire (il n'est pas rare de voir la sélection de livres offerts dans les librairies universitaires contrôlée par les professeurs), du moins ailleurs. Dans le cas du féminisme, en particulier, l'édition a été extraordi-

nairement efficace : la règle a été changée *de facto* par les «*Virago Classics*» longtemps avant que dans les départements de littérature, principalement contrôlés par les hommes, on se soit mis à lire les œuvres en question. De la même façon que le *Pelican Guide to English Literature* a érigé la pensée de Leavis en institution à l'échelle du pays durant les années cinquante, la collection *New Accents* des éditions Methuen a moussé la théorie littéraire durant les années quatre-vingt. Le nombre de livres de théorie littéraire sur le marché a rendu impossible le contrôle des étudiants, bien qu'il soit toujours possible de pénaliser les déviants lors de leurs examens finals, leur faisant ainsi perdre la chance de recevoir une bourse d'études supérieures.

La théorie littéraire n'est pas dangereuse uniquement par la rigueur de son argumentation, mais aussi par son caractère prolifique ; il est beaucoup plus difficile de résister à la pression exercée par l'économie de l'édition que de venir à bout de quelques sympathisants à l'intérieur de sa propre institution, ce qui était jusque-là le problème. La prolifération des livres et des revues savantes, le vif intérêt que paraît éveiller la théorie, même dans des champs, comme la télévision, que l'on pensait jusque-là indifférents à la critique littéraire, et ses liens manifestes avec les formes contemporaines de la création littéraire, de l'art et du cinéma, font que l'*establishment* littéraire ne peut résister à une telle pression qu'en utilisant la force d'inertie de l'institution — car, en Grande-Bretagne, la résistance à la théorie par des moyens intellectuels est virtuellement inconnue.

E. LES REVUES SAVANTES

Dans ce contexte, le rôle des revues savantes est particulièrement intéressant. L'absence d'appuis institutionnels à toute innovation théorique fait qu'aucune revue savante de théorie littéraire ou culturelle n'a été lancée par des établissements d'enseignement supérieur. Les revues qui sont apparues, *Block*, *Feminist Review*, *Formations*, *Ideology and Consciousness*, *Literature Teaching Politics*, *m/f*, *Oxford Literary Review*, *Paragraph*, *Women's Review*, ou la revue à paraître des éditions Methuen, *Textual Practice*, ont toutes été créées par des éditeurs commerciaux ou, plus fréquemment, par des collectifs d'autoédition. La plupart des gens impliqués dans ces revues sont évidemment reliées d'une façon ou d'une autre au monde de l'éducation, mais il est significatif qu'aucune revue savante ne provienne de son appareil institutionnel — ou n'ait reçu de fonds institutionnels. Le contraste est frappant avec des revues américaines telles que *Critical Inquiry*, *Diacritics*, *New Literary History*

ou *Representations*, toutes soutenues par des départements ou des presses universitaires. Bien sûr, il serait juste de dire que les revues les plus radicales en ce domaine ont toujours tendu en Grande-Bretagne à une relation marginale avec l'institution — par exemple *Criterion* d'Eliot ou *Scrutiny* de Leavis. Ce qui revient simplement à dire que les ressources institutionnelles en Grande-Bretagne n'ont jamais suscité l'innovation intellectuelle ou la divergence radicale quant à la constitution de l'institution ou de ses disciplines. Un effet salutaire de cette situation est qu'on arrive difficilement à exercer quelque contrôle que ce soit, idéologique ou autre, sur ces publications défendant généralement des positions intellectuelles et politiques, le plus souvent d'opposition.

F. HEBDOMADAIRES ET QUOTIDIENS

Si l'on compare ces petites productions indépendantes aux formes les plus commercialement orientées de journalisme littéraire, le déséquilibre est encore une fois évident. Dans les hebdomadaires et les quotidiens, il est clair que ce sont toujours les forces de l'orthodoxie qui restent aux commandes. Ce n'est que récemment que les travaux théoriques ont commencé à être couverts sérieusement dans des hebdomadaires comme le *Times Literary Supplement*, le *Times Higher Education Supplement* (appartenant tous les deux à Rupert Murdoch), le *London Review of Books*, le *Listener*, ou même le *New Statesman*, ce qui explique peut-être le déclin de leur prestige intellectuel. Les critiques traditionnels qui ont perdu, à l'étranger comme au pays, leur ancien public universitaire, font de plus en plus souvent appel au «public cultivé» — peut-être pensent-ils alors à leurs anciens étudiants, la bataille pour les étudiants actuels étant déjà perdue —, à qui leur caricature des positions théoriques peut être présentée sans risque apparent de réprobation. La presse populaire et les hebdomadaires littéraires, qui restent donc les derniers bastions de résistance intellectuelle à la théorie littéraire, sont dominés par des universitaires ou des journalistes littéraires peut-être disposés à s'aventurer sur le terrain de l'adversaire. Pourtant, les dénonciations n'ont guère réussi à endiguer la marée.

Devenue presque complètement différente des autres formes de critique littéraire, cette critique traditionaliste ne survit plus aujourd'hui que dans le journalisme mais, paradoxalement, plusieurs écrivains défendant les idées modernes restent, parce qu'ils demeurent attachés aux modes traditionnels d'écriture, sous la dépendance de ce journalisme, ses présupposés et ses critères restant les leurs. Tandis que de telles formes littéraires contemporaines

sont entretenues par les journalistes littéraires, les écrivains post-modernes, dont le rapport à la théorie renverse la traditionnelle hiérarchie entre littérature et critique, sont en général ignorés. Il faut noter ici un phénomène contemporain de réaction à la fois face aux formes traditionnelles d'écriture et aux formes modernes et postmodernes : l'intérêt actuel pour des domaines qui ne relèvent ni des unes ni des autres — l'écriture des femmes et l'écriture afro-antillaise, asiatique ou du tiers-monde — et qui sont maintenant perçus comme des alternatives stimulantes et significatives aux formes classiques de la littérature «anglaise».

Ainsi, l'enseignement de la littérature implique un ensemble complexe d'institutions et de pratiques qui peuvent être assez fidèlement reliées aux débats théoriques contemporains, même si habituellement dans de tels débats, on n'admet pas ce contexte ou on ne le rend pas explicite. Passons maintenant à l'étude détaillée de ces débats.

2. DIFFÉRENCES THÉORIQUES

S'il est évident que toutes les sphères de l'institution littéraire, éducative et commerciale, occupent une place particulière par rapport à l'objet littéraire, il est également vrai que le seul champ de l'enseignement supérieur peut permettre une analyse des formes exactes des débats théoriques sur l'enseignement de la littérature, puisque toutes les différences intellectuelles et théoriques se trouvent matérialisées dans les différents types d'institution. Seul l'arrière-plan historique peut nous permettre de comprendre le climat de compétition hautement politisée dans lequel existent les études littéraires et culturelles.

En Grande-Bretagne, les différences théoriques sont étroitement liées aux différences politiques : de fait, on pourrait définir la triade institutionnelle en termes de conservateur / libéral, libéral / gauche, gauche / extrême-gauche. La plupart des théoriciens littéraires en Grande-Bretagne, sinon tous, y compris les féministes, sont venus à la théorie littéraire par le biais du marxisme, et la plupart des formes de théorie littéraire sont en général considérées comme relevant d'une politique socialiste et s'y intégrant. Si les théoriciens des universités «progressistes» s'allient avec ceux des écoles polytechniques lors des débats publics, ce n'est pas seulement parce que les accords théoriques l'emportent sur les différences, mais bien à cause d'une politique de gauche commune. Cette situation est tellement passée dans les mœurs qu'elle est rarement formulée comme telle ; en Grande-Bretagne, la notion même de «théorie» — et pas seulement la théorie littéraire — est associée à

une politique de gauche, l'antithéorie à une politique de droite. Cette identification remonte directement à la Révolution française, aux «idéologues», et aux origines antijacobines du Parti conservateur au moment de la Révolution. Ainsi, dans *The Prelude*, écrit dans ses dernières années, lorsqu'il était plus conservateur, Wordsworth faisait l'éloge d'Edmund Burke et de son texte fondateur, *Reflections on the Revolution in France*, pour «avoir discrédité la Théorie parvenue», et, même aujourd'hui, Madame Thatcher, dans ses attaques contre le Parti travailliste, oppose la «théorie» socialiste à son propre pragmatisme conservateur. À l'intérieur du système d'enseignement supérieur, les alliances et divisions articulées autour des questions de théorie ne sauraient donc être uniquement théoriques ; elles relèvent, fondamentalement, de divisions politiques.

Les récents débats autour de la notion de littérature et, particulièrement, de littérature «anglaise», offrent un excellent exemple de ces divisions. La question est de savoir si la littérature est une entité déjà constituée, qu'on doit donc étudier et comprendre dans les institutions du système éducatif, ou si elle n'est pas plutôt, telle qu'elle est étudiée, un produit du système éducatif, constitué par lui, et donc essentiellement une forme bourgeoise. L'identification du concept même de littérature à une certaine politique explique l'attitude hostile de plusieurs membres de la gauche face à la littérature et la tentative de déplacement de l'étude de la littérature vers une étude plus générale de la culture et de la société, telle que d'abord pratiquée par Raymond Williams et Richard Hoggarth dans les années cinquante, ou, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, vers une étude de la communication et des médias incluant la littérature populaire, le cinéma, la télévision, la radio et le journalisme. Tandis que Williams et Hoggarth continuent à défendre l'utilité et la validité de la littérature en tant qu'objet d'étude, dans leur version la plus radicale — comme, par exemple, au *Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies (BCCCS)*, sous la direction de Stuart Hall —, les Études culturelles peuvent devenir une critique générale de tous les aspects de l'hégémonie culturelle, souvent menée à l'intérieur d'un cadre général gramscien, et une tentative d'analyse des formes de la culture populaire qui résistent à l'idéologie dominante¹². De cette façon, l'étude de la littérature a mué, sous l'influence du glissement du marxisme dans les années soixante, vers la théorisation des idéologies, en une forme de

12. Pour une réflexion détaillée sur ce sujet, voir Bill Schwartz, «Cultural Studies : The Case for the Humanities», dans Janet Finch et Michael Rustin (édit.), *A Degree of Choice? Higher Education and the Right to Learn*, Harmondsworth, Penguin, 1986, p. 165-191.

critique des idéologies. Trois livres récents défendent une telle approche, souvent accompagnée d'attaques virulentes contre le type d'enseignement de la littérature que pratiquent les universités : *Re-Reading English*, *Rewriting English*, et, du *BCCCS*, *Culture, Media, Language*¹³. Marqués par le marxisme, le féminisme et la sémiotique, de tels ouvrages font toujours référence à l'histoire, au social et au politique, en étudiant toutefois rarement le statut.

Le raisonnement selon lequel l'enseignement de la littérature en Grande-Bretagne équivaut à une stratégie politique en faveur de la droite peut bien sembler être le genre d'analyse exagérée à laquelle seule une lecture marxiste peut aboutir ; et, de fait, c'est chez les marxistes que cet argument a d'abord été avancé. En 1969, Althusser posait que la fonction éducative de l'Appareil idéologique d'État était simplement de reproduire, parce que dominante, l'idéologie de la classe dominante. Ses disciples Balibar et Macherey allaient alors plus loin et soutenaient que, dans le cas de l'enseignement de la littérature, toute forme d'analyse, qu'elle soit marxiste ou autre, si elle acceptait le concept d'esthétique, était nécessairement complice du fonctionnement de l'idéologie bourgeoise¹⁴. L'effet de cette critique était double.

Elle remettait d'abord en question l'efficacité politique de la critique littéraire marxiste. Jusqu'alors, on considérait en général que la critique marxiste pouvait prétendre à la validité politique dans la mesure où elle proposait de la littérature une analyse qui, en subvertissant celles, complices, de l'idéologie dominante, favorisait le remplacement de la fausse conscience par la connaissance scientifique. Les textes d'Althusser, de Balibar et de Macherey rendaient cette position difficile à soutenir ; de fait, il est possible de faire remonter jusqu'à leur parution la perte de foi dans la critique littéraire marxiste chez plusieurs de ses tenants.

Le second effet fut que les critiques mettant en doute subitement leur efficacité politique commencèrent à reconsidérer la fonction politique de la littérature et de son enseignement dans les

13. Peter Widdowson (édit.), *Re-Reading English*, Londres, Methuen, 1982 ; Janet Batsleer, Tony Davies, Rebecca O'Rourke et Chris Weedon, *Rewriting English*, Londres, Methuen, 1985 ; Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe et Paul Willis (édit.), *Culture, Media, Language : Working Papers in Cultural Studies, 1972-1979*, Londres, Hutchinson, 1980.

14. Louis Althusser, «Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation)», dans *Lenin and Philosophy, and Other Essays*, traduction de Ben Brewster ; Londres, NLB, 1971, p. 127-193, Étienne Balibar et Pierre Macherey, «On Literature as an Ideological Form», dans Robert Young (édit.), *Untying the Text : A Post-Structuralist Reader*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 79-99.

institutions d'enseignement. C'est presque avec stupéfaction que les critiques tournèrent le dos à la critique marxiste de la fonction de la littérature pour découvrir, dans l'histoire institutionnelle de cette discipline, que les fondements idéologiques de l'enseignement de la littérature anglaise dans le système éducatif anglais, ébauchés dans le rapport Newbolt de 1921, *The Teaching of English in England (L'enseignement de l'anglais en Angleterre)*, y avaient été rendus explicites — presque jusqu'à l'embarras. La fonction de la littérature anglaise, y lisait-on, était non seulement de fournir une éducation morale et empirique, mais aussi de colmater les brèches de la division des classes et de faire de l'Angleterre (lire la Grande-Bretagne) une nation. L'expérience partagée de la littérature pouvait détourner l'attention des différences de classe, de richesse et d'avenir :

Nous croyons qu'une telle éducation fondée sur la langue et la littérature anglaises auraient d'importants résultats, aussi bien sociaux que personnels ; elle aurait une tendance unificatrice. Pour l'instant, deux causes, à la fois accidentelles et conventionnelles, plus que nationales, distinguent et divisent les classes entre elles en Angleterre. La première de ces causes est dans leur façon très différente de parler. [...] La seconde cause de division entre nous est l'étroitesse injustifiée de l'espace sur lequel nous nous rencontrons pour les vraies fins de la vie sociale. Les associations pour les sports et les jeux sont largement partagées par toutes les classes en Angleterre, mais la situation est toute différente en ce qui concerne les plaisirs et les exercices mentaux. [...] Une appropriation partagée de notre propre langue maternelle serait un lien d'union entre les classes et engendrerait la juste fierté nationale. Plus certainement encore, la possibilité d'être fier et de jouir de la littérature nationale pourrait servir le même lien. [La littérature] unira par un commun intérêt pour la vie dans ce qu'elle a de meilleur et par le perpétuel rappel qu'au travers de toutes les différences sociales la nature humaine et ses affections les plus fortes restent toujours les mêmes¹⁵.

La redécouverte des fondements à partir desquels on a institué l'enseignement de la littérature anglaise dans les écoles et les

15. Newbolt, *The Teaching of English in England*, Londres, H.M.S.O., 1921, cité dans A.K. Pugh, V.J. Lee et J. Swann, *Language and Language Use*, Londres, Heinemann, 1980, p. 210-211. (Nous traduisons. NDT.) La position de base de Newbolt en ce qui concerne la littérature a été reconfirmée en 1975 dans le rapport Bullock, *A Language for Life (Une langue pour la vie)*, Londres, H.M.S.O., chap. 9. Pour des rappels précis sur l'histoire de l'anglais, voir D.J. Palmer, *The Rise of English Studies*, Londres, Oxford University Press, 1965, et Chris Baldick, *The Social Mission of English Criticism*, Londres, Oxford University Press, 1983.

universités a conduit à une réévaluation fondamentale de sa fonction dans l'éducation. La critique littéraire marxiste a cédé la place aux revendications visant le remplacement de la littérature par les Études culturelles ; ainsi, par exemple, à la fin de *Literary Theory — An Introduction*, Terry Eagleton écrit-il :

Le présupposé selon lequel ce que l'on nomme actuellement «littérature» sera toujours et partout le centre d'attention le plus important ne devrait pas être considéré comme un *a priori*. Ce dogmatisme n'a aucune place dans le champ de l'étude culturelle. [...] Une telle stratégie a évidemment des implications institutionnelles de grande portée. Cela signifierait, par exemple, que les départements de littérature tels que nous les connaissons présentement dans l'enseignement supérieur cesseraient d'exister¹⁶.

Au plan de la théorie, les écoles polytechniques, et ceux qui les appuient, ne sont donc pas en conflit avec les universités seulement au sujet de la méthodologie suivant laquelle on doit étudier la littérature ; on remet en cause la littérature comme sujet d'étude indépendant, étant donné sa position de classe et sa fonction idéologique spécifiques et l'on propose plutôt qu'elle ne soit enseignée qu'à l'intérieur d'une analyse plus large de la production culturelle et médiatique, autrement dit, comme une forme de résistance, ou de participation, à l'idéologie. Cela signifie que la littérature est à la fois reléguée à sa place à l'intérieur de la gamme des pratiques culturelles en général et redéfinie de façon à élargir, en particulier du côté de la culture populaire, l'éventail de formes d'expression qu'elle inclut. Les départements de langues modernes tendent à suivre un cheminement similaire : le programme de français à la Portsmouth Polytechnic, par exemple, accorde beaucoup plus d'importance à la culture, à l'histoire et à la politique françaises qu'à la littérature proprement dite, qui n'est qu'une composante mineure du cours.

Si, dans les prises de position des départements radicaux des écoles polytechniques, on tend à ramener tous les départements universitaires à des foyers de leavisien réactionnaires ou de post-structuralistes décadents, cela s'explique peut-être par le fait que seulement six universités en Grande-Bretagne offrent des cours — ne parlons pas de diplômes — en Études culturelles, médiatiques, cinématographiques ou de communications : on appelle littérature tout le reste. Il ne s'agit toutefois pas d'ajouter des cours ou des départements ; on ne réclame pas que les universités créent des programmes d'Études culturelles à côté de leurs cours plus tradi-

16. Terry Eagleton, *Literary Theory — An Introduction*, Oxford, Blackwell, 1983, p. 213.

tionnels, mais plutôt que ces programmes se substituent aux cours traditionnels. Il n'est précisément pas question d'introduire une nouvelle discipline, mais de remplacer une matière discréditée par une autre, plus acceptable politiquement. Une telle ambition ne s'arrête pas aux cours de littérature : Stuart Hall déclarait récemment qu'il ne voyait pas l'expansion des Études culturelles en termes de nouveaux programmes, mais comme «la pénétration des sujets d'étude traditionnels. Nous n'assistons pas à l'institutionnalisation universitaire du champ, mais à un mouvement gagnant de façon subtile d'autres champs : l'histoire, la littérature, l'art et le design, et la philosophie¹⁷».

Une analyse similaire de la constitution de la littérature sous sa forme traditionnelle vient de professeurs d'université qui ont modifié leur enseignement à la lumière de travaux théoriques récents. Pour eux, les pressions des analyses historiques marxistes, la réévaluation, prônée par la critique déconstructive, des frontières de la littérature face aux autres disciplines, et la mise en cause des canons par les féministes et d'autres ont abouti à une redéfinition des limites du littéraire tel que conçu traditionnellement, ainsi qu'à l'introduction de nouvelles méthodologies et théories, quelle que soit leur constitution précise, dans l'étude de la littérature. Chez les gens de gauche, un tel réajustement est communément perçu comme fondamentalement conservateur, dans la mesure où, selon eux, il ne remet pas en question la valeur de la littérature comme telle. Pour les écoles polytechniques les plus radicales, toute approche «théorique» de la littérature, le poststructuralisme par exemple, ne saurait être qu'une autre version de la tendance élitiste de l'Université à maintenir et à renforcer l'idéologie bourgeoise de la littérature. De fait, certains prétendent que le poststructuralisme ne constitue qu'un geste défensif de critiques fondamentalement traditionnels visant à assurer la libre continuation du littéraire.

À l'heure actuelle, il y a donc, en fait, deux débats liés : le premier sur l'étendue du canon littéraire, les limites du littéraire et les méthodologies d'étude ; le second sur la nécessité ou l'utilité de l'étude de la littérature. Le fait que l'on veuille modifier l'enseignement de la littérature à partir de deux positions différentes entraîne une certaine confusion à la fois chez les défenseurs et chez les détracteurs de toutes les tendances. Il arrive fréquemment qu'on ne fasse aucune distinction, chez les défenseurs des positions traditionnelles, entre l'introduction dans l'étude de la littérature de nouvelles approches théoriques contemporaines et les atta-

17. *Times Higher Education Supplement*, 21 mars 1986.

ques contre la littérature elle-même. Ce qui permet peut-être d'expliquer partiellement la férocité du débat autour de *Re-Reading English* dans le *London Review of Books* en 1982, et la réaction visiblement alarmée qu'il a entraînée dans certains secteurs. Il ne s'agissait pas seulement là de la menace d'utiliser le structuralisme dans l'étude de la littérature, tel que cela avait été le cas dans la crise de Cambridge menant à l'expulsion de Colin MacCabe deux ans plus tôt ; maintenant l'enjeu était très précisément la littérature elle-même — et ceux qui étaient hostiles à toute théorie littéraire n'hésitaient pas à confondre les deux questions. Après tout, la théorie littéraire ne menace-t-elle pas la littérature — telle que nous l'avons toujours connue ? Et pourtant l'étude de la littérature, quelle que soit sa forme, n'est pas sérieusement menacée dans les universités, de l'intérieur du moins.

Bien que politiquement il soit devenu presque impossible à la gauche, aujourd'hui, de défendre la littérature sans au moins faire appel à ces auxiliaires puissants que sont les théories complexes ou l'histoire concrète, on peut encore arriver à la défendre en dépit de son embarrassant caractère d'instrument de l'idéologie bourgeoise. La littérature n'a pas à être entièrement rejetée à cause de sa définition actuelle et de ses stéréotypes. Elle peut être modifiée : en y incluant davantage d'écritures de femmes, de classes sociales et de groupes ethniques et en interrogeant, à la manière de Derrida et de De Man, les façons dont la littérature continue à opérer et à manifester ses effets hors de ses frontières traditionnelles. Newbolt s'était peut-être approprié la littérature, mais pas pour l'éternité : on se l'est réappropriée, et on peut encore le faire.

La question qui sous-tend ce débat est alors de savoir dans quelle mesure la culture populaire est effectivement le lieu exclusif de la résistance culturelle à l'idéologie dominante. De plusieurs façons, elle peut renforcer l'idéologie : en ce qui concerne la sous-culture, par exemple, il est assez évident, du moins dans la description qu'en fait Dick Hebdige, que toutes ses formes sont particulièrement patriarcales¹⁸. Les attaques de la gauche contre la littérature, en tant qu'élitiste, mâle et bourgeoise, ne tiennent pas compte de l'importance que peut avoir l'écriture en tant que mode d'articulation, sinon de résistance, pour les groupes minoritaires dominés. L'exemple de l'écriture des femmes et des Noirs est important ici, car il montre les dangers qu'il y a à rejeter trop rapidement toutes formes de culture littéraire sous prétexte qu'elles sont nécessairement réactionnaires politiquement. Que la littérature

18. Dick Hebdige, *Subculture : the Meaning of Style*, Londres, Methuen, 1979.

doive être redéfinie n'implique pas l'abandon de toute écriture comme telle.

Toute redéfinition de la littérature anglaise devrait commencer par le problème de sa nature «anglaise» — avec tout le nationalisme et l'ethnocentrisme qu'implique le terme —, plutôt que par celui de son caractère littéraire. La difficulté vient du fait qu'alors que la «langue anglaise» fait référence à toutes les formes d'anglais où qu'elles soient parlées, la «littérature anglaise», qui l'accompagne dans les écoles et les universités partout dans le monde, est, elle, définie très étroitement en termes de frontières nationales et de classes. Si l'on redéfinissait la littérature anglaise de la même façon que la langue anglaise, pour y inclure toute écriture, de quel que groupe ou pays, écrite en anglais, plusieurs de ses problèmes seraient résolus. Le monopole élitiste de la «littérature» disparaîtrait.

Mais, dans l'état actuel des choses, les circonstances historiques et politiques de l'institution de la littérature en tant que discipline font qu'elle existe toujours sous une forme déterminée par les principes nationalistes de classe qui lui ont servi de base à la fin du dix-neuvième et au début du vingtième siècles. Disons, en ce qui concerne la littérature anglaise, qu'une discipline devant ses premiers fondements institutionnels au *Minute on Indian Education* (1835) de Macaulay — qui décrétait à la fois que la langue de l'instruction en Inde devait être l'anglais et que la littérature anglaise devait être enseignée dans les écoles indiennes — n'est pas nécessairement la meilleure pour répondre aux besoins de la société multiraciale de la Grande-Bretagne actuelle¹⁹. Quiconque ayant eu l'expérience d'enseigner la littérature «anglaise» à des étudiants de minorités ethniques se sera intensément rendu compte de l'éloignement de celle-ci par rapport à leurs traditions culturelles, qui ne sont aucunement reconnues dans les programmes traditionnels. L'enseignement de la littérature anglaise, comme celui de l'histoire et de la géographie, opère toujours à partir de présupposés quant à la culture britannique et postule l'existence d'une langue, d'une religion, d'une origine et d'une race communes.

En Grande-Bretagne, comme en Amérique du Nord, la reconnaissance des implications politiques de l'accent nationaliste mis sur l'étude de la littérature s'est faite à la fin de la dernière guerre quand la Littérature comparée a été instituée pour pro-

19. Sur le rôle de l'anglais dans l'éducation coloniale, voir John Press (édit.), *The Teaching of English Overseas*, Londres, Methuen, 1963, et le bref aperçu dans Janet Batsleer, Tony Davies, Rebecca O'Rourke et Chris Weedon, *Rewriting English*, Londres, Methuen, 1985, p. 23-25.

mouvoir la compréhension mutuelle entre les nations, sur un principe similaire à celui des villes jumelées en Europe. En Grande-Bretagne, toutefois, la Littérature comparée n'a pas obtenu beaucoup de succès universitaire ou institutionnel et n'a jamais vraiment réussi à s'implanter comme discipline de plein droit. En fait, peut-être ne le doit-elle pas non plus, dans la mesure où elle continue à opérer à partir du présupposé que des nations et des cultures différentes peuvent être comparées et réunies par les étudiants, et non pas à partir de celui qu'elles sont multiraciales, multiculturelles et différentes de façon interne. Il existe aujourd'hui une reconnaissance grandissante du besoin d'une réévaluation fondamentale de la base nationaliste de l'étude, comparative ou autre, des littératures. C'est particulièrement évident dans le cas de la littérature anglaise. Mais toute division des littératures selon leurs origines nationales ou linguistiques putatives — auxquelles on attache habituellement une supposée tradition indigène — tend évidemment à faire les plus extraordinaires contorsions d'appropriation et d'exclusion²⁰. Encore une fois, ce conservatisme nationaliste est subverti, de la même façon que les approches traditionnelles de l'enseignement de la littérature, par le secteur commercial, comme en témoigne un coup d'oeil dans une librairie où la disposition des livres et les habitudes de lecture des acheteurs ne se conforment à aucune «tradition nationale» exclusive ou à aucune règle disciplinaire.

Ainsi, une situation où des hommes politiques avaient commencé à douter ouvertement de l'éducation littéraire a-t-elle coïncidé, sans que ce soit une coïncidence peut-être, avec une remise en question du rôle et de la place de la littérature venue de l'intérieur même de la discipline. Mais on peut également soutenir que la réévaluation que nous venons de décrire n'a d'aucune façon été fondamentale et que les justifications radicales actuelles de l'enseignement de la littérature ne font que reprendre Newbolt au goût du jour. Le grief fait à Newbolt se ramène à l'objection selon laquelle la valeur humaniste traditionnelle que l'on accorde à la littérature n'est en fait qu'un outil politique. Mais alors que l'enseignement de la littérature est défendu par Newbolt au nom du développement de la conscience morale et d'une meilleure compréhension entre les classes, ce que la gauche propose comme rem-

20. Il est intéressant que la littérature anglaise du vingtième siècle représente un cas extrême ; comme le fait remarquer Terry Eagleton, parmi ses sept écrivains les plus significatifs, on compte un Polonais, trois Américains, deux Irlandais et un Anglais (*Exiles and Émigrés : Studies in Modern Literature*, Londres, Chatto & Windus, 1970, p. 9).

placement n'est en fait qu'une version révisée de la même chose, à partir toutefois de sa perspective propre. Selon son raisonnement, la littérature est insérée à l'intérieur d'une critique générale de l'idéologie qui exprime les expériences et les besoins politiques de la classe ouvrière, des femmes, des groupes ethniques minoritaires et des classes défavorisées en général. En utilisant la littérature pour contester une idéologie dominante qui discrédite leurs droits et leurs besoins au bénéfice de ceux du capitalisme, l'enseignement de la littérature demeure une activité éthique. La moralité de droite a beau avoir été remplacée par une politique de gauche, les deux impliquent des arguments éthiques. La fonction de la littérature n'a pas changé dans son rapport avec la société — ses prescriptions éthiques et politiques, si.

Que la gauche et la droite se trouvent ainsi d'accord à un certain niveau permet d'expliquer un fait déjà évoqué, en l'occurrence que les deux se voient dans une position similaire quant à certains aspects de la théorie littéraire actuelle qui semble négliger les questions éthiques et politiques en faveur d'analyses formelles, de la discussion des formes de la représentation ou d'études de textualité diverses²¹. On a tendance à utiliser le terme de «poststructuralisme» pour désigner ce type d'activité théorique souvent en conflit autant avec les vues traditionnelles sur la littérature qu'avec les positions politiques radicales, dans la mesure où le poststructuralisme pose que l'étude de la littérature devrait se déplacer de la transmission de formes éthiques de connaissance à une activité cognitive qui approfondisse les conditions de la connaissance, de l'interprétation et de la représentation en général. En préconisant ce changement, le poststructuralisme propose généralement d'abandonner l'attention exclusive portée à la littérature, son mode d'activité critique étant justifié par la revendication selon laquelle ses analyses sont opératoires pour toutes les formes de textes et de systèmes sémiologiques. Si cette position finissait par prévaloir, l'enseignement de la littérature subirait peut-être alors une transformation fondamentale. À l'intérieur des formations institutionnelles décrites plus haut, ne se manifeste toutefois aucun signe d'un risque sérieux de changement de la norme éthique dont la longue tradition remonte à Arnold et à plus loin encore. D'abord, parce que le poststructuralisme dans les universités et les écoles polytechniques reste relativement marginal et est loin de s'être approprié la nouvelle orthodoxie critique qu'on dit souvent être la sienne aux États-Unis ; ensuite, parce que le poststructura-

21. Nous discutons en détail les implications de ce phénomène dans «Re-Reading *Re-Reading English*», *Oxford Literary Review*, 6 : 2, 1984, p. 87-93.

lisme lui-même a commencé, ces dernières années, à s'intéresser aux questions éthiques.

3. L'ÉDUCATION EN CRISE

Pendant les années du gouvernement conservateur, on a vu les subventions à l'éducation être coupées, des écoles et des collèges fermer, un conflit avec les enseignants durer un an, et la Grande-Bretagne connaître la toute première grève de ses professeurs d'université ; l'éducation est devenue une question majeure en politique anglaise. On pouvait lire récemment dans un article de tête de l'*Observer* :

Le conflit avec les enseignants, après une longue et douloureuse année, aura finalement connu un succès majeur. Il a fait de l'éducation la question politique de l'heure. [...] Il existe chez eux [les députés conservateurs] un sentiment inquiet que leurs chefs se sont fait prendre de court avec une politique qui consiste à peu près uniquement à dire «Non»²².

Si les écoles sont en désarroi, sous-financées, et les professeurs sous-payés, il est aussi devenu clair que le système d'enseignement supérieur, également sujet à des coupures successives durant les cinq dernières années, fonctionnant maintenant suivant un budget diminuant de 2% par année, est dans un état similaire. Les contradictions de l'actuelle politique d'éducation étaient évidentes dans deux articles parus en première page du *Guardian* du 5 avril 1986. Dans le premier, on accordait les propos suivants à John Patten, ministre d'État à l'Éducation (*fellow* d'Oxford comme son patron, le secrétaire d'État à l'Éducation, Sir Keith Joseph) :

La dernière année, dominée par le conflit de salaires des enseignants, a été «lamentable pour nous tous dans l'éducation». On a soulevé des questions quant à la façon dont l'enseignement était organisé, dispensé et payé en Grande-Bretagne, questions auxquelles il fallait répondre rapidement «pour éviter d'arrêter dans leur croissance les talents de la nation d'une façon qui aurait pu affaiblir notre performance économique future. Encore plus important [...] si nous ne parvenons pas à choisir parmi ces suggestions nous nous exposons à la création d'une société de voyous et à une culture appauvrie.

Directement sous cet article, on pouvait lire un article intitulé «*Poly Cuts Planned*» («Coupures prévues dans les écoles polytechniques»), où il était annoncé que la Commission nationale consultative pour l'éducation postsecondaire et supérieure (*National Advisory*

22. 13 avril 1986.

Board for further and higher Education — NAB), qui conseille le gouvernement sur l'usage des fonds qu'il rend disponibles, avait envoyé des lettres «aux écoles polytechniques et aux collèges à travers le pays, détaillant où la hache devait tomber de façon à couper 9 400 places d'étudiants pour l'année universitaire 1987-1988». La raison immédiate de ces coupures est qu'il manquera 23 000 000 £ au financement nécessaire pour maintenir ouverts tous les programmes.

Comme dans les universités, ces coupures toucheront d'abord les humanités. Trois écoles polytechniques verront leur département d'humanités disparaître complètement, et deux, leur département de langues. En tout, on réduira les budgets de 16 % en lettres et de 11 % en langue²³. Et il faut tenir compte du fait que ces réductions représentent une deuxième vague massive de coupures. Pendant ce temps, les universités qui, entre 1979 et 1983, période pendant laquelle les demandes étaient en hausse, ont perdu 8 % de leurs places en lettres, attendaient leur propre version de la lettre de la *NAB*, prévue pour mai 1986.

La politique gouvernementale a deux objectifs : réduire les dépenses d'éducation en chiffres absolus, puis réorienter les sommes encore disponibles vers des secteurs de l'éducation qui «contribueront plus efficacement à l'amélioration de la performance de l'économie», c'est-à-dire les cours technologiques et professionnels²⁴. La politique concernant les lettres est ainsi définie :

Afin de mieux les rentabiliser, les crédits budgétaires en lettres doivent autant que possible être plus concentrés ; le souci de qualité veut que la plus grande partie de ces dispositions soit destinée au secteur universitaire. Elles seront soumises à une rationalisation, et les admissions en lettres dans les universités continueront à être hautement concurrentielles. [...] Ceux qui ont pour responsabilité de conseiller les élèves désireux de poursuivre des études supérieures (et, peut-être, particulièrement les filles) au sujet de leur programme d'études doivent avoir conscience que la proportion de places en lettres dans l'enseignement supérieur est probablement appelée à diminuer²⁵.

La décision de concentrer les places en lettres dans les universités doit être vue dans la perspective qu'en 1983-1984, il y avait plus de places en lettres dans le secteur public de l'enseignement supérieur que dans les universités²⁶. Ceci implique qu'une réduction

23. *Times Higher Education Supplement*, 11 avril 1986.

24. *The Development of Higher Education into the 1990s*, p. 3.

25. *Ibid.*, p. 9.

26. *Ibid.*, p. 46.

massive est prévue ; en fait le *DES* doit actuellement choisir entre deux options : une première, selon laquelle le nombre de places en lettres, dans les humanités et dans les sciences sociales diminuerait, d'ici 1996, de 145 000 à 64 000 dans les écoles polytechniques et les collèges ; une seconde, selon laquelle les départements d'universités dans ces domaines perdraient 40 % de leurs places, et les établissements du secteur public, un tiers²⁷. De façon peut-être surprenante, le groupe le plus touché par cette politique est indiqué nommément : les femmes («filles»), qui constituent presque les deux tiers des étudiants en lettres. Ce qui n'est pas indiqué est que, considérant l'éventail social plus large des étudiants du secteur public de l'enseignement supérieur, les étudiants des groupes sociaux les plus défavorisés auront encore probablement moins de chance que jamais d'avoir accès à toute forme d'enseignement supérieur. Les statistiques du récent rapport Swann sur l'éducation des enfants des groupes ethniques minoritaires peuvent ici nous donner le contexte d'une telle réduction des possibilités éducatives : d'après une enquête menée en 1978-1979, seulement 2 % des enfants d'origine antillaise poursuivaient des études supérieures, quelles qu'elles soient²⁸, alors que la moyenne nationale était de 12,7 % en 1977²⁹.

En termes de différences intellectuelles entre les types d'institutions d'enseignement supérieur déjà décrits, une telle politique aura des effets précis, car elle touchera plus lourdement les écoles polytechniques, c'est-à-dire les secteurs de l'enseignement de la littérature où l'interdisciplinarité, la théorie littéraire, les considérations sur le contexte culturel et la tentative de rendre la «littérature» plus représentative socialement sont les plus forts. Si l'étude de la littérature est concentrée dans le secteur universitaire, alors ceux qui sont engagés dans les différentes facettes du questionnement et de la reconsidération de la constitution de cette discipline encaisseront le plus sérieux des revers et, parmi eux, ceux des universités progressistes seront de plus en plus isolés.

Les coupures du gouvernement dans les humanités visent en particulier les domaines où l'on exerce la plus grande autoréflexivité en ce qui concerne les frontières disciplinaires et pédagogiques et la nature de l'objet d'étude. C'est pour ces raisons qu'il ne serait pas exagéré de dire que ce qui caractérise la politique d'éducation gouvernementale est l'attaque contre la théorie elle-même. Si

27. *Times Higher Education Supplement*, 24 janvier 1986.

28. *Education for All*, Londres, H.M.S.O., 1985, p. XVIII.

29. Janet Finch et Michael Rustin (édit.), *A Degree of Choice? Higher Education and the Right to Learn*, Harmondsworth, Penguin, 1986, p. 72.

la littérature est attaquée de l'extérieur comme de l'intérieur, il en résultera possiblement que les deux forces s'annulent finalement l'une l'autre — et que les formes traditionnelles d'éducation littéraire s'en tirent virtuellement indemnes.

(Traduit de l'anglais par Benoît Melançon, avec la collaboration d'Arthur Greenspan)