

Pratiques et réformes de la littérature (Europe francophone)

Manon Brunet

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

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/035719ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/035719ar>

[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

Brunet, M. (1987). Pratiques et réformes de la littérature (Europe francophone). *Études françaises*, 23(1-2), 275–283. <https://doi.org/10.7202/035719ar>

Pratiques et réformes de la littérature (Europe francophone)

MANON BRUNET

On ne sera pas surpris d'apprendre que l'enseignement de la littérature dans les pays de l'Europe francophone (France, Belgique, Luxembourg, Suisse romande) connaît, depuis plusieurs années déjà, une crise, et ce, tant au niveau universitaire qu'au niveau des classes secondaires. La situation de crise semble en effet être aussi répandue que les différents enseignements de(s) littérature(s). Cependant, le malaise est probablement ressenti encore plus durement au niveau universitaire, étant donné le large fossé qui s'est créé, à partir des années soixante-dix, entre l'enseignement de la littérature en tant que tel, qui relève d'une tradition très forte en Europe, et la recherche qui s'est développée à un rythme effarant sur les questions littéraires, depuis que l'on est en mesure de produire des discours sur le texte aussi variés que l'influence de la linguistique et des sciences humaines (sociologie, anthropologie, histoire, psychanalyse) a pu les générer et les permettre.

Le malaise a été exprimé à l'occasion de colloques ou de numéros de revues spécialement consacrés à la question¹. Ces réflexions avaient justement pour objectif de tenter de mieux décrire la situation et d'apporter des solutions à la mesure du problème relevant du pourquoi et du comment enseigner la littérature maintenant. Le malaise est donc perçu et vécu profondément. Depuis 1969, l'affirmation de Roland Barthes voulant que «La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout²», a fait couler beaucoup d'encre, parce que non seulement elle provoquait la discussion sur les rapports entre la pratique (l'écriture) et la théorie littéraires, mais aussi et surtout parce qu'elle disait tout haut ce que les littéraires (tant écrivains qu'universitaires) pressentaient tout bas quant au devenir de leur rôle social et, plus particulièrement, culturel. C'est toute l'institution littéraire qui se trouve concernée par la situation de l'enseignement de la littérature au niveau universitaire. Voilà ce qu'il importe de montrer, car ce n'est que de cette manière que peuvent être expliquées, à notre avis, les diverses attitudes des enseignants et des enseignés face à des pratiques pédagogiques aussi particulières que l'explication de texte, par exemple, ou les réflexions d'ordre méthodologique (de plus en plus nombreuses) visant principalement à mettre en cause le discours historique traditionnel sur la littérature.

LES FONDEMENTS D'UNE RÉFORME

Le rôle et, par conséquent, l'image du professeur de «français» ont changé ou plutôt, pour dire vrai, s'apprentent à changer. Car, dans les faits, rien n'est encore aussi traditionnel que l'enseignement de la littérature qui reste étroitement relié à l'enseignement de la langue et/ou de la culture. En témoignent les concours auxquels doivent se soumettre ceux qui se destinent à l'enseignement du français que ce soit pour obtenir le CAPES (certificat d'aptitude des professeurs de l'enseignement secondaire) ou l'agrégation, ou même ceux qui cherchent un poste dans l'administration publique ou privée : la dissertation y a encore toute sa place. Les enseignants sont donc pris au piège : ils voudraient que

1. Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov (édit.), *L'Enseignement de la littérature* (Colloque de Cerisy-la-Salle, juillet 1969), Paris, Plon, 1971, 640 p. ; Michel Mansuy (édit.), *L'Enseignement de la littérature. Crise et perspectives* (Colloque de Strasbourg, décembre 1975), Paris, Nathan Université, 1977, 238 p. ; «Le discours de l'école sur les textes», *Littérature*, n° 7, octobre 1972 ; «Enseigner le français», *Littérature*, n° 19, octobre 1975. Voir aussi les articles disséminés dans les *Cahiers pédagogiques*, *Langue française*, *Pratiques*, *Bref* (Bulletin de recherche sur l'enseignement du français).

2. Roland Barthes, «Réflexion sur un manuel», dans Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov (édit.), *L'Enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 170.

leur enseignement change en profondeur, pour se mettre au pas de la recherche et avoir plus de chance ainsi de rétablir leur crédibilité (car la recherche est maintenant plus légitimée que l'enseignement), mais l'État ne semble guère disposé d'abord à en discuter ouvertement (voir la réception réservée à la Commission Pierre Emmanuel chargée d'enquêter sur l'enseignement du français en France) et, *a fortiori*, à réviser les budgets consacrés à l'enseignement, ne serait-ce que dans le but d'encourager le corps enseignant des lycées et des collèges à effectuer un retour aux études pour se mettre à la page. L'enseignant n'a donc guère le choix : ou il continue à se ranger docilement pour sauver la face de la culture qu'il dessert par son enseignement, mais alors la littérature ne réussira jamais à retrouver son sens propre ; ou il manifeste bruyamment son opposition face aux politiques des institutions les plus traditionnelles (l'État et l'Université dans ce qui la rattache obligatoirement à l'État, les concours) pour attirer l'attention sur des pratiques désuètes, mais tout en sachant qu'il risque de devoir se familiariser avec une toute nouvelle manière de parler et de faire de la littérature, ou de devoir céder sa place à de plus jeunes diplômés des universités, plus au fait des acquis de la recherche.

Les littéraires, même s'ils continuent largement, malgré eux, à pratiquer le contraire dans leur enseignement, comme le montre une enquête récente réalisée par Danièle Latin de l'Université de Liège³, ne veulent plus assumer ni encourager un enseignement de la littérature qui vise essentiellement à cultiver les gens du point de vue moral (formation de la personne) ou de tout autre point de vue qui ne ressortit pas à la littérature perçue comme une pratique ayant aussi son autonomie relative (formation des idées «nationales», par exemple). Il ne s'agit plus de former des hommes et des femmes de «bon goût». La recherche littéraire de ces dernières années a finalement suffisamment convaincu les enseignants (même si l'enseignement accuse toujours un retard sur la recherche, comme dans n'importe quelle discipline) de la nécessité de considérer la littérature à la fois comme un geste aussi collectif qu'individuel (ceci étant l'apport des approches de toutes

3. Danièle Latin, de l'AUEPLF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française), a réalisé une enquête (non publiée) en 1984 auprès d'une centaine d'universités de l'Europe francophone. On mesurera l'ampleur de la crise dans l'enseignement de la littérature par une des réponses apportée à la principale question de l'enquête, «Quels sont les objectifs assignés par votre institution à l'enseignement de la littérature? (Pourquoi enseigner la littérature?)» : «Une réunion de professeurs de français qui aurait pour objet de répondre à cette question aboutirait à un gros livre ou à une grande guerre. Permettez-moi de ne pas répondre à la place de cette hypothétique réunion.»

tendances en sociologie de la littérature) et comme devant être à la portée de tout individu inscrit socialement (ceci étant le corollaire de la première réflexion qui vient anéantir le mythe de l'écrivain isolé et marginalisé). Dès lors, dans cette optique, on comprend qu'un enseignement de la littérature révisé devrait avoir pour objectif la formation de lecteurs plus avertis qu'assagis et d'écrivains au lieu de paraphraseurs, comme le défendait énergiquement au nom de plusieurs celui qui se présente lui-même comme un enseignant, romancier et théoricien, Jean Ricardou, dans la mesure où il s'agirait de savoir «comment travailler à ce que la littérature devienne l'activité pratique et théorique de tous⁴».

Cette réforme tant souhaitée implique beaucoup de choses et d'intervenants. Pour que la dissociation entre la littérature et la culture soit faite (tel est son enjeu), il faut accepter que la littérature devienne un objet de réflexion de même qu'un objet de travail en soi. La maîtrise de la double activité de lecture et d'écriture devient la seule finalité d'un enseignement qui veut privilégier justement l'*activité* littéraire dans sa totalité et non seulement dans ses résultats, les textes, ceux-là mêmes qui donnent lieu aux anthologies auxquelles plusieurs générations d'étudiants se seront référés. Le devoir de l'étudiant ne consisterait plus à avoir saisi, une fois pour toutes, le sens de ces textes traités comme des monuments, alors qu'au second niveau le discours sur le texte deviendrait un discours sur les différentes activités qui ont dû engendrer son sens, les sens qui ont pu lui être attribués ici ou ailleurs, auparavant ou maintenant. L'*explication* de texte prendrait ainsi tout son sens, jusqu'à permettre à l'étudiant de mieux comprendre ce qui est en jeu dans sa propre écriture. Dans cette optique, il appert que la littérature n'est plus confinée au texte, c'est-à-dire en fait à de grands textes ou de grands auteurs, ni même à de grands siècles ou de grandes littératures. Elle est disloquée, disséquée, démythifiée, par la mise au jour de son fonctionnement d'un point de vue formel (dans le sens qu'on donne aux études dites «formelles»), mais aussi du point de vue institutionnel. Toutes ces nouvelles idées sur la littérature devant coïncider, pour être effectives, avec des pratiques pédagogiques bien précises.

THÉORIE ET PRATIQUE LITTÉRAIRES

Il est évident que, dans cet ordre d'idées, le recours aux méthodes structurales apparaît, de prime abord, plus pertinent pour

4. Jean Ricardou, «Travailler autrement», dans Michel Mansuy (édit.), *op. cit.*, p. 22.

L'explication des textes, laquelle demeure comme exercice même si elle change de forme et a d'autres objectifs que la recherche et la vénération des chefs-d'œuvre, plus pertinent, donc, que l'histoire littéraire telle qu'elle s'est manifestée dans les manuels traditionnels. L'histoire littéraire est encore trop près d'une histoire de la culture, avec ses références trop nombreuses aux histoires politique, sociale, voire idéologique. La biographie des auteurs, autre forme d'histoire littéraire figurant aussi au programme, est, en revanche, trop près de l'individu, encourageant ainsi trop facilement les étudiants à noyer le texte. À tout prendre, l'approche psychanalytique se révèle plus intéressante, dans la mesure où elle permet, à l'occasion, de mettre au jour un système de valeurs.

C'est pourquoi les nouvelles approches de la littérature, imaginées et expérimentées au plan de la recherche littéraire, intéressent vivement les enseignants soucieux d'aller dans le sens prescrit par la nécessité impérieuse d'une réforme en profondeur : les approches structurales seraient plus objectives que les anciennes approches rhétoriques ou stylistiques ; les approches sociologiques, elles, circonscraient mieux ce qui appartient en propre à la littérature, c'est-à-dire la *production* de textes au sein de ce qu'on a appelé l'institution littéraire, pour éviter d'avoir à nommer toutes les composantes d'un réseau complexe d'activités tant symboliques que matérielles. À partir de ce moment, la richesse d'un texte tiendrait à la diversité des méthodes d'approche qui a pour fonction de repérer tous les niveaux de sens. Ceci vaudrait pour le côté «théorique» d'un enseignement de la littérature qui devrait aussi prendre en charge ce qu'on peut convenir d'appeler «faire» de la littérature, même si cet enseignement ne semble pas, *a priori*, participer de l'institution littéraire.

La pratique de la littérature a jusqu'ici été réservée à ceux qui n'avaient pas à l'expliquer, c'est-à-dire les écrivains par opposition aux critiques littéraires de type soit journalistique, soit universitaire. Mais, à l'heure actuelle, il apparaît que les uns et les autres souhaitent une métamorphose bénéfique de leurs rôles. Une métamorphose qui résulterait d'une symbiose, pour défaire le partage des tâches culturelles auquel doivent se soumettre bon gré mal gré les enseignants (ces agents de conversion, ces traducteurs placés entre l'auteur et ses lecteurs), les écrivains (les seuls producteurs, donc les seuls à pouvoir être déçus mais aussi consacrés) et même les lecteurs. Ainsi, dans la perspective d'un renouvellement de l'enseignement de la littérature, on évoque souvent l'idée, déjà mise en application au Québec qui sert notamment de modèle à cet égard, de donner la parole et la place, dans le milieu universitaire, et non de manière accessoire, à des écrivains ou au-

tres gens du «métier», comme les metteurs en scène. Cette idée prend en considération le fait que l'écrivain n'est pas celui qui possède un don dont il ne peut assurer la transmission, par définition. À partir du moment où l'écriture est perçue comme un travail (de lecture/écriture), comme une pratique (dans tous les sens du mot), il devient alors possible, en plus de pouvoir réfléchir sur le fonctionnement général de cette pratique, de rendre compte de cette pratique sous la forme de savoirs transmissibles, perméables à un apprentissage qui tient compte des différences, qui est tout de même en mesure de relativiser les pratiques par une connaissance théorique.

Ce savoir «pratique» serait diffusé par des professeurs écrivains de métier ou, au pis aller, par des professeurs qui accepteraient les règles du jeu de l'écriture au même titre que leurs étudiants ou, en contrepartie, par des écrivains qui, eux, accepteraient de s'initier à la théorie littéraire afin de pouvoir nommer les choses au lieu de les faire ressentir. Ce désir de rapprochement entre les agents de l'institution universitaire proprement dite et ceux de l'institution littéraire proprement dite est tout à fait compréhensible, dans la mesure où il ne sert qu'à concrétiser au plus haut point ce qui se vit déjà, même ici en Europe francophone, à d'autres niveaux. Combien de fois, en effet, les universitaires ne sont-ils pas sollicités pour se rapprocher de la «base» littéraire? Qu'on pense à leur collaboration régulière aux médias écrits, comme les magazines littéraires ou même dans les grands quotidiens, ou dans les médias électroniques, comme l'émission si populaire de Bernard Pivot, *Apostrophes*, laquelle est un bel exemple d'une réunion de gens provenant de toutes les instances littéraires.

Le rapprochement avec la base est aussi lourd de conséquences sur le contenu même de l'enseignement. En plus de devoir manifester, plus publiquement qu'une chaire le permet, leurs réflexions sur la littérature, les universitaires sont amenés, par le fait même, à réviser le contenu de leur enseignement. Ils se montrent plus ouverts à la «petite» littérature (celle de la masse pour laquelle publient d'abord les écrivains, le polar, par exemple) et plus intéressés à la littérature contemporaine, toutes choses que ne permettait pas un enseignement traditionnel et que les étudiants réclament à grands cris. De plus, au niveau des moyens de production, les universitaires sont appelés à bénéficier de la nouvelle technologie dans l'industrie culturelle. Cette industrie s'est d'ores et déjà ouverte à l'ère informatique et les universitaires auraient tout avantage à utiliser cet important acquis pour leurs propres recherches tant structurales qu'historiques. Ceci peut paraître secondai-

re à première vue, mais ce n'est pas ce que pense Louis Hay qui a fait un état présent de la recherche dans le domaine des lettres en France suivi d'un ensemble de propositions parmi lesquelles on lit celle-ci :

Dans tous ces domaines [d'études littéraires], la France joue un rôle de premier plan dans la recherche internationale. Il faut aider à la diffusion de leurs résultats dans l'enseignement [...].

— Traitement de textes : on assiste dans ce domaine à la convergence d'une évolution rapide des technologies et d'un renouveau méthodologique qui conduisent au développement de l'édition critique, de l'analyse des textes et de l'analyse documentaire à l'aide de traitements informatisés, enfin, de l'étude matérielle des documents imprimés et écrits. Cette dernière s'élargit à de remarquables travaux sur l'histoire du livre et du manuscrit dans lesquelles la recherche française a accompli des progrès évidents au cours des dernières années⁵.

Finalement, du côté de l'écrivain, l'acquis est aussi de taille et risqué. Il accepte de n'être qu'un écrivain parmi d'autres, y compris auprès de ses propres étudiants. Il se trouve donc dénaturalisé. En revanche, la possibilité de faire partie de l'institution universitaire en diffusant son savoir lui donne un droit de regard sur les productions, un pouvoir de consécration auxquels il n'avait pas droit auparavant.

LA LITTÉRATURE PRATIQUE?

Mais dans quelle mesure cet enseignement combiné de théorie et de pratique littéraires ainsi envisagé peut-il rapporter à celui qui est peut-être le plus concerné, c'est-à-dire l'étudiant en lettres? À l'heure actuelle, la crise de l'enseignement prend aussi son sens dans le fait que peu de débouchés autres que celui de l'enseignement lui-même s'offrent à l'étudiant sortant d'une candidature ou avec un DEUG (diplôme d'études universitaires générales), une licence, une maîtrise ou même un doctorat. Le fameux magazine *l'Étudiant* s'est même donné la peine de publier séparément un dossier sur la question : *Que faire avec des études littéraires?*⁶. S'il n'opte pas pour l'enseignement (encore qu'il soit beaucoup plus difficile qu'auparavant d'obtenir un CAPES, par exemple, car

5. Louis Hay, «Lettres — cultures — communication», dans Maurice Godelier (édit.), *les Sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle* (Rapport au ministre de la Recherche et de l'Industrie), Paris, la Documentation française, 1982, p. 451.

6. Christine Guesdon, *Que faire avec des études littéraires?*, Paris, Éditions Génération, «L'étudiant pratique», 1983, 190 p.

l'État doit faire face au problème du surplus d'enseignants), il se dirige alors vers des postes administratifs qui n'ont rien à voir avec l'institution littéraire⁷.

La réforme proposée qui vise, rappelons-le, à former des lecteurs et des écrivains par l'enseignement théorique et pratique de la littérature a toutes les chances du monde d'intéresser les nouvelles recrues dans le domaine des lettres. Elle inciterait ceux qui s'inscrivent à des programmes d'études littéraires à le faire par goût et non par dépit, comme c'est encore trop souvent le cas. Elle permettrait une liaison directe entre les futurs littéraires et les milieux littéraires (associations d'écrivains, éditeurs, etc.) ce qui faciliterait à la fois la connaissance et la création de débouchés. Aussi, elle encouragerait les étudiants à devenir des agents plus «actifs» que ne pouvaient l'être leurs prédécesseurs, par la connaissance, entre autres, qu'ils auraient des autres littératures, par la reconnaissance donc des différences (les programmes de littérature comparée comme celui du Centre international d'études francophones de la Sorbonne se développent de plus en plus à cause de la prise en compte d'un nombre croissant d'étrangers inscrits dans les programmes de littérature). Ceci renouvellerait la recherche en littérature de manière aussi dynamique que peut le faire la pénétration dans les centres de recherche des technologies utilisées dans l'industrie culturelle. Enfin, dans le domaine de la recherche, il faut aussi souligner que la connaissance de diverses méthodes d'explication de texte devrait surtout servir au rapprochement réel des futurs chercheurs en littérature, sociologie ou histoire, par exemple. D'ailleurs, la coopération dans ce sens se fait de plus en plus⁸.

Ce coup d'œil rapide jeté sur la situation de l'enseignement de la littérature dans les universités de l'Europe francophone, par le biais de la réforme que la majorité des intéressés proposent, ne devrait cependant pas faire croire que la discussion est maintenant close et qu'en pratique tout est réalisé et même en voie de réalisation. Trop d'obstacles se présentent encore à tous les niveaux institutionnels, à commencer par là même où la perception et la pres-

7. Voir à ce sujet les résultats d'une enquête menée par le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) entre juin 1976 et mai 1977 : CEREQ, *l'Entrée dans la vie active des étudiants en lettres et sciences humaines à la sortie des universités*, Paris, la Documentation française, «Cahiers de l'Observatoire national des entrées dans la vie active», n° 9, mars 1982, 119 p.

8. Voir, à titre d'exemple, le numéro de *Sociologie du Sud-Est* (revue de sciences sociales éditée par l'Association des sociologues du Sud-Est avec le concours du Centre national de la recherche scientifique de l'Université de Provence et de l'Université de Nice), «Littérature et société», janvier-juin 1983, qui a demandé la collaboration de littéraires.

cription de ce besoin de réforme ont surgi, c'est-à-dire dans la recherche sur l'objet littéraire. Un autre colloque, à Grenoble III cette fois, s'est penché sur la «Pédagogie de l'enseignement universitaire de la littérature» en novembre 1985.

À quoi peut nous conduire un enseignement visant, pour la première fois, l'objet littéraire dans sa totalité et son autonomie? À quoi peuvent réellement servir, en ce sens, la brigade des diverses méthodes d'approche du texte qui restent, somme toute, très isolées les unes des autres? La rencontre souhaitée entre universitaires et écrivains aurait-elle vraiment pour effet de permettre une re-définition des politiques gouvernementales répondant aux besoins des deux? Telles sont aussi les questions qui doivent être posées concernant une réforme dans l'enseignement. Il est important d'en rendre compte pour bien mesurer toute l'étendue et du problème et des solutions qui y sont apportées.