

passions » soient très caractéristiques de ce siècle comparé aux autres. De même, la présentation de « l'histoire comme science », qui veut donner des formules générales valables pour tous les efforts scientifiques du siècle, fait voir les défauts d'un style trop serré : d'une part « le développement de la littérature historique précède (...) du moins celui des grandes études historiques », d'autre part « ce qui fait vivre l'Histoire, c'est le dialogue de l'érudition et de l'imagination » (p. 65). Parlons plutôt de tendances communes, parallèles, ce qui ressort d'ailleurs des pages instructives sur « l'engagement de l'historien » et sur « critique et subjectivité ». – Quant à l'emploi des concepts, souvent nécessaires pour qui veut saisir les époques littéraires, on note que « progrès » équivaut à 'continuité' (références : *La Pente de la rêverie*, *La Maison du berger*) : il n'est pas question, ici, du progrès social, d'une si grande importance pour Baudelaire et pour d'autres (p. 58 s.).

Par contre, ce qui est bon dans cet ouvrage, ce sont les chapitres : « l'histoire comme science », « le scientisme », « le réalisme », « critique et science de la littérature », et « la dénonciation du scientisme », chapitres qui, tous, rassemblent (par tendances ou par auteurs), au lieu d'éparpiller, comme c'est le cas de toute la première partie sur « l'affirmation de l'individu ». Notons qu'il y a dans les bons chapitres des indications de rapports diachroniques...

On trouve, en appendice, une bibliographie très sommaire ; la plupart des références sont données en note au cours de la présentation, ce qui me semble être une solution maladroite dans un ouvrage qui se veut 'introduction'. Quant au choix des œuvres, cependant, je n'y trouve rien à redire : sont cités abondamment les ouvrages des meilleurs critiques, et – au bon endroit – les œuvres littéraires. Exemple : *Lorenzaccio* représente à la fois la subjectivité (p. 12) et les œuvres politiques (p. 64) ; il figure de plus comme une œuvre représentative de la distance qui sépare l'écrivain du peuple (p. 54).

Somme toute, pourvu qu'on sache garder « la volonté de revenir sans cesse aux textes, le goût d'y vérifier – ou d'y contester – une idée qui aura été suggérée », comme le propose le directeur de la collection, on saura certainement tirer profit de cette mise au point sur un siècle difficile. On pourrait, aussi, lire parallèlement la solide *Histoire de la littérature française* (vol. 2), publiée, dans de meilleures conditions, dans la collection « U ».

Hans Peter Lund

COPENHAGUE

SERGE DOUBROVSKY ET TZVETAN TODOROV (dir.) : *L'enseignement de la littérature*, Plon, Paris 1971, 640 p.

C'est devenu un lieu commun de dire que l'étude de la littérature est une science qui se cherche. Dans cette recherche vient à point un livre intitulé *L'enseignement de la littérature*, qui rassemble – sous l'heureuse direction de Serge Doubrovsky et de Tzvetan Todorov – les conférences et les discussions du colloque de Cerisy, tenu au mois de juillet 1969. C'est donc un parallèle aux *Chemins actuels de la critique*, parus il y a quelques années.

Comme le disent bon nombre des interventions et comme le souligne Todorov

dans sa conclusion, il y a un lien étroit entre enseignement et recherche, entre analyse des textes (littéraires) et théorie de la littérature. Il n'est donc pas étonnant que le livre traite d'un domaine plus étendu que ne le ferait peut-être penser le titre à première vue – et il intéressera à coup sûr autant les « théoriciens » que les « praticiens » de l'étude de la littérature.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une mise au point ; la diversité des sujets, les oppositions entre les différentes conceptions et la vivacité des discussions sont telles qu'on ne peut pas ne pas avoir un sentiment assez confus après avoir lu le livre. Celui qui doit en rendre compte peut faire sienne la remarque de Todorov « il est évident que je vais rester subjectif, car je crois qu'il y a plusieurs points sur lesquels les différences sont irréductibles, et même si j'essayais de jouer les médiateurs, je n'arriverais jamais tout à fait à faire disparaître ces différences » (p. 627).

Ceci dit, je vais pourtant essayer dans ce qui suit d'appliquer une sorte de grille à un certain nombre des exposés et des interventions afin de les placer dans deux groupes différents, parce qu'il me semble possible de distinguer à travers eux une opposition dominante entre deux conceptions différentes de l'étude de la littérature (l'enseignement, la critique, la recherche), selon qu'on se propose (ou se trouve obligé) de la fonder sur le rapport tout à fait individuel et existentiel entre le lecteur unique et le texte unique, ou qu'on se propose de la fonder sur un ensemble de concepts qui dépassent la lecture unique et individuelle.

La première conception se trouve exprimée dès le début dans une introduction de Doubrovsky : *Le point de vue du professeur* (p. 11–23). Doubrovsky pose la question « Qu'est-ce qu'un professeur de littérature essaie d'enseigner ? » et ce sera bien sûr une des questions fondamentales du colloque. Jean Alter la repose sous la formule *Pourquoi enseigner la littérature ?* (p. 137–147). Il y voit trois questions différentes : ' Pourquoi enseigne-t-on la littérature ? Pourquoi enseigné-je la littérature ? Pourquoi enseigner la littérature ? » Selon Alter, il est relativement facile de répondre aux deux premières questions : Parce qu'il y a une demande ! Parce que cela me plaît ! D'autres (par exemple Zumthor (p 59) et Lascault (p 157)) attirent l'attention sur le fait qu'il nous reste encore à étudier ces questions – et ces réponses – plus sérieusement. La troisième question, par contre, pose de vrais problèmes, car elle ne parle pas seulement du « consommateur » et du « producteur », mais aussi de « la valeur du produit » (p 139). Et avec des formules un peu différentes, c'est aux problèmes que pose cette question que Doubrovsky s'attaque.

Son introduction se scinde en deux parties : une première où il montre que l'enseignement de la littérature ne peut plus être la simple transmission d'une culture d'autrefois, et une seconde où il soutient que cet enseignement ne se confond pas avec celui de la science littéraire, ce dernier étant seulement la transmission d'un savoir et non celle d'un « sentir », élément essentiel de l'expérience esthétique. « Dans le champ esthétique, en effet, le travail d'explication ou d'élucidation ne saurait intervenir que sur la base d'un *déjà-senti* . . . En cette matière, prouver, c'est éprouver. A qui ne perçoit pas *d'abord*, fût-ce confusément, que *La fille de Minos et de Pasiphaé* est un « beau vers », il n'y a aucun moyen de le démontrer clairement *ensuite* » (p 19).

Mais comment celui qui trouve beau le vers en question en est-il arrivé là ?

Doubrovsky dit « perçoit » : mais ne s'agit-il pas le plus souvent d'un *savoir* bien plus que d'une *perception* ? Et ce savoir n'est probablement pas inné ; il y a gros à parier qu'il est appris, c'est-à-dire transmis plus ou moins inconsciemment par le milieu d'où vient celui qui le possède.

C'est ce que montre bien l'expérience que relate Marie-Thérèse Pautet (p 621-625). Elle est venue au Japon enseigner le français et donc la littérature française : mais « J'ai vite constaté que mes étudiants avaient un inconscient culturel ou, pour reprendre l'expression de Beaujour, un fumier culturel tout à fait différent du mien. Mais ils n'ignoraient aucunement la culture occidentale. Dans ma naïveté je pensais qu'il faudrait leur expliquer telles allusions à la mythologie grecque ou à la Bible, mais c'était tout à fait inutile ; cependant, tout en ayant une connaissance intellectuelle de ces réalités, ils réagissent autrement. J'ai pu constater, par exemple, que le vers de *Phèdre* : « la fille de Minos et de Pasiphaé » n'a pas plus de valeur poétique pour eux que n'en aurait « la fille de Durand et de Dupont » » (p 623).

Il serait alors inutile – voire impossible – d'enseigner la littérature française aux étudiants japonais. Mais ce n'est pas tout, car il y a de bonnes raisons pour penser qu'il y a de nombreux Français, en l'occurrence, qui se trouvent dans la même situation que les étudiants japonais ; « le fumier culturel » d'un pays est certainement moins homogène que nous le croyons, nous qui sommes déjà assis dessus.

Contrairement à Doubrovsky, je pense que l'enseignement de la littérature, *en tout cas* au niveau de l'enseignement supérieur, doit d'abord enseigner à percevoir quelles peuvent être les raisons qui font (ont fait ou feront) trouver à certains que ce vers de Racine est beau, puisque cette beauté n'est pas une chose (sur)-naturelle qui va de soi. Dans une certaine mesure, c'est là ce que fait Riffaterre (p 382-383) après que son « architecteur » lui a dit que ce vers retient l'attention du lecteur ; j'y reviendrai. C'est ensuite que l'enseignement pourra laisser à chacun des élèves le choix de rejeter ou d'accepter la beauté du vers en question – et d'une façon plus générale le soin d'adapter le savoir qu'on lui transmet à sa situation individuelle, à ses besoins, professionnels ou autres. Si l'on pose d'avance la condition que formule Doubrovsky, on risque fort de faire de l'enseignement de la littérature une transmission *irréfléchie* de la culture traditionnelle – celle qu'expriment les goûts et les préjugés du professeur – à un groupe qui a *déjà* accepté et appris à apprécier cette culture.

A côté de Doubrovsky, dans le premier groupe d'exposés, je placerai celui de Jean Alter, mentionné plus haut : il veut que l'enseignement de la littérature se fonde sur des notions précises et il soutient que cette discipline se prête beaucoup mieux à la vérification que les autres sciences humaines (p 146), mais il veut aussi – et surtout – que l'enseignement réponde à un désir plutôt existentiel, celui de préparer à entrer dans un monde inconnu, à venir.

De même pour les exposés du « groupe de psychanalystes » (Jeffrey Mehlman, Catherine Backès et Gilbert Lascault, p 282-315). Ils introduisent la notion de « détour » (ou d'« association libre », voir p 329) comme fondement de la lecture, dont Catherine Backès dit : « Tout texte doit être lu en fonction de la réaction immédiate qu'il détermine : quel effet est produit, donc quelle brèche est ouverte ? ... C'est d'un lien logique qu'il est question : lien entre l'affect et le

fonctionnement du texte : ceci a des conséquences cathartiques à mon sens, sur la critique littéraire qui s'inspire de la psychanalyse » (p 304). Lascault conclut son exposé ainsi : « Apprendre à profiter des textes, à jouer avec eux, à jouir de la lecture, à en souffrir parfois et à reconnaître notre souffrance et nos désirs : telle est l'une des fins que peut se donner l'enseignement de la littérature » (p 315). Il n'est pas étonnant qu'on en arrive – au cours de la discussion – à ceci : « ... A Vincennes, on a voulu créer un enseignement de psychanalyse, mais Lelaire est dans une situation impossible, car justement la psychanalyse ne s'enseigne pas. » Jeffrey Mehlman : « Il en est de même pour la critique littéraire ; comme la psychanalyse, elle est plutôt une pratique qu'un savoir » (p 324). Voir aussi les exposés de Michel Deguy et de Michel Beaujour (p 401 – 436) qui font de la poésie – au sens restreint – un domaine privilégié de la littérature et des moyens de connaissance humains.

Celui qui formule de la façon la plus catégorique la conception opposée à celle de Doubrovsky, c'est probablement Jean Cohen, qui, au cours d'une discussion vers la fin de la décennie, dit entre autres choses : (un tel a posé) « ... la question, latente depuis le début du colloque, pourquoi enseigner la littérature ? Mais en la posant, il pose lui-même un pré-supposé, c'est qu'il faut enseigner la littérature, pré-supposé qui lui-même en pré-suppose un autre, c'est qu'on peut enseigner la littérature ... Que faut-il enseigner ? Très catégoriquement, je dirai : on ne peut enseigner que la science et, par conséquent, puisque la littérature n'est pas la science, on ne peut l'enseigner. Tout en mesurant les risques que je prends, j'irais jusqu'à soutenir qu'on pourrait remplacer les cours de littérature par des cours de grammaire, de logique, de rhétorique et de poétique scientifique. Sans doute on n'enseignerait pas aux élèves à sentir (peut-on le faire ?), mais on leur apprendrait, chose infiniment précieuse, à penser. » (p 590-591).

Partant d'un point de vue tout autre, Cohen arrive donc presque à la même conclusion que Mehlman, à l'impossibilité de l'enseignement de la littérature. Peut-être faudrait-il quand-même introduire ici une distinction entre les différents niveaux d'enseignement – et de façon plus précise qu'on ne l'a fait au colloque, bien qu'on ait consacré une journée à l'enseignement secondaire et une autre à l'enseignement supérieur (p 453 et p 505). Prenant ces deux cas, je dirai que l'une des différences – sinon la différence fondamentale – est que dans l'enseignement secondaire on *enseigne à lire* alors que dans l'enseignement supérieur on *enseigne à enseigner à lire*. La différence ainsi formulée et acceptée, on pourrait mieux, il me semble, discuter des différentes formes d'enseignement de la littérature (et des formes de recherche qui s'y attachent), des relations entre elles et de la place de l'enseignement de la littérature dans l'ensemble d'un système d'enseignement (voir à ce propos l'exposé de Jacques Leenhardt : *Mise en question d'un privilège* (p 218 – 223)).

Il en résulte pour moi que la conception de Jean Cohen me paraît valable au niveau de l'enseignement supérieur, tel que je conçois celui-ci, à condition de souligner toutefois que ni la rhétorique ni la poétique scientifique n'ont aujourd'hui le fondement ou la structure solide que pourrait le faire croire la formule de Jean Cohen, et qu'il est question la seulement des approches internes de la littérature et non des approches externes, qui doivent aussi y avoir place. Par contre, en ce qui concerne l'enseignement secondaire – où il ne s'agit pas d'abord d'une

formation professionnelle (voir ce qu'en dit Greimas p 82) – les problèmes se posent certainement d'une autre façon. Il ne suffira probablement pas d'enseigner seulement les disciplines que propose Jean Cohen – non pas que la littérature soit un objet spécifique, à part, mais parce que l'enseignement y a une autre finalité. Mais là, les problèmes ne se posent pas autrement pour la littérature que pour les mathématiques par exemple.

Jean Cohen appartient donc au second groupe que je voulais établir. J'y placerai aussi Gérard Genette (p 243 – 251), qui discute de la possibilité d'une histoire de la littérature. Après avoir donné un bref aperçu des différentes tentatives, il dit : « Il me semble donc qu'en littérature, l'objet historique, c'est-à-dire à la fois durable et variable, ce n'est pas l'œuvre : ce sont ces éléments transcendants aux œuvres et constitutifs du jeu littéraire que l'on appellera pour aller vite les *formes*... Il existe une histoire des formes littéraires, comme de toutes les formes esthétiques et comme de toutes les techniques, du seul fait qu'à travers les âges ces formes durent et se modifient » (p 248). Les propos de Genette soulèvent immédiatement une suite de remarques plus que sceptiques si bien que Todorov peut dire : « Je ne m'étonne pas de la réaction que suscite cette proposition de faire une histoire interne de la littérature, car il me semble qu'une telle lecture a toujours été censurée en France » (p 282) ; mais Todorov fait erreur lorsqu'il semble penser ensuite que ce problème n'existe qu'en France.

Dans une brève *Note sur l'écart* (p 356 – 360), Jean-Claude Chevalier d'une part montre comment cette notion d'écart a été utilisée depuis la *Grammaire* et la *Logique* de Port Royal jusqu'à Genette et Cohen, et d'autre part propose de la remplacer par la notion de variable, ce qui impliquerait « un renversement radical de la théorie : l'œuvre littéraire est considérée non plus comme le *lieu* d'un choix substitutif, justiciable d'un travail d'inventaire et de classement à prétentions *exhaustives*, mais comme une *démarche constitutive*, comme la constitution d'un système de signes qui a pour prétention de fournir des « types » à l'idéologie contemporaine » (p 357).

Il me semble évident que l'autre directeur du colloque, Tzvetan Todorov se place aussi dans le second groupe. Il a été chargé de formuler la *conclusion* (p 627 – 635) et il réussit de façon très claire à résumer, sans les déformer, les principaux problèmes et points de vue discutés au cours de la décennie et à présenter sa propre conception. Voici une partie de ses réponses aux trois questions autour desquelles le débat a tourné :

Pourquoi enseigner la littérature ? Todorov a raison, à mon sens, de souligner – même si c'est une banalité – que « c'est le type même de question beaucoup plus féconde en tant que question qu'en tant que réponse » (p 628) parce que l'important ici n'est pas tant de chercher une réponse qui fixera l'étude de la littérature dans une forme inchangeable, mais que chacun puisse toujours se reposer la question. Todorov poursuit : « Il n'y a donc pas à mon avis, de réponse absolue et simple à cette question. En revanche, il y a beaucoup de réponses partielles » (p 628), dont celle-ci, pour Todorov : « A titre personnel, j'ajouterais qu'à Vincennes l'appel pour détruire l'enseignement de la littérature venait de gens qui étaient tous des normaliens ou des agrégés ou des chercheurs qualifiés, alors que les non-bacheliers, les étudiants travailleurs venaient tous – et sans aucune hésitation – et voulaient qu'on enseigne la littérature » (p 629).

Qu'est-ce qu'on enseigne? « J'aperçois pour ma part un clivage fondamental. Il y a lieu aujourd'hui de distinguer clairement entre une approche interne et une approche externe de l'œuvre littéraire. L'interne a l'unique privilège de nous intéresser plus directement dans la mesure où nous sommes des enseignants de la *littérature* et que cette approche nous est en quelque sorte réservée: elle ne concerne fondamentalement que nous » (p 629). Notons en passant que Todorov pense que l'approche interne sera un moyen qui, entre autres choses, « permet de dépasser la dichotomie, l'antagonisme souvent évoqué ici, entre écriture et lecture, dichotomie qui, je crois, *doit* être dépassée » (p 630). « S'il y a approche interne, il y a naturellement aussi approche externe. Cette approche externe n'est absolument pas à exclure, ni à sous-estimer; il faut simplement bien préciser sa place » (p 631). Todorov souligne deux choses: d'abord qu'il y a *plusieurs* approches externes également valables, il est impossible de refuser toutes les autres lectures au nom d'une seule qui serait la bonne; ensuite qu'une approche externe, psychanalytique, sociologique, historique, « doit être soumise à une exigence plus forte que celle qui lui est couramment appliquée » (p 632), c'est-à-dire à la même exigence qu'on pose dans la psychanalyse, la sociologie ou l'histoire.

Enfin: comment enseigner la littérature? « A la base de mainte objection adressée pendant la décade aux auteurs des exposés j'ai cru apercevoir l'opposition entre le professeur homme de cœur et le professeur homme de raison... Je crois que là, comme très souvent, la contradiction reste verbale, car dans notre pratique les deux aspects sont (nous le savons) indissociables » (p 633). Les deux types d'enseignants dont parle ici Todorov correspondent aux deux groupes que j'ai cru pouvoir distinguer. Et si Todorov a peut-être raison de minimiser la différence pour ce qui est de l'enseignement même, je pense pour ma part qu'il existe réellement une opposition sur le plan théorique, et j'ai l'impression que les deux groupes, malgré les différences qu'il peut y avoir à l'intérieur de chacun, représentent bien deux courants opposés dans la critique littéraire actuelle. Il faut féliciter les deux directeurs, Todorov et Doubrovsky, d'avoir pu si bien intégrer et utiliser cette opposition dans la direction du colloque.

Avant de parler de quelques autres exposés, que je ne placerai pas par rapport aux deux groupes, je voudrais relever quelques idées dans celui de Michael Riffaterre: *L'explication des faits littéraires* (p 331-355). Si je n'ai pas tout de suite placé cet exposé dans le second groupe, c'est que Riffaterre, bien que tout son effort ait pour but d'établir une analyse qui dépasse les limites de la lecture subjective, veut absolument que cette analyse maintienne le caractère unique du texte donné; « cette unicité est, me semble-t-il, la définition la plus simple que nous puissions donner de la littéarité. Cette définition se vérifie instantanément si nous réfléchissons que le propre de l'expérience littéraire, c'est d'être un dépaysement, un exercice d'aliénation, un bouleversement de nos pensées, ... » (p 332). C'est pourquoi il distingue entre poétique et stylistique: « la poétique généralise, dissout l'unicité des œuvres dans la langue poétique, tandis que la stylistique (telle que je la conçois) cherche à expliquer l'unique » (p 333).

Cette distinction, ou cette conception de l'unicité (de la singularité) est reprise et mise en doute au cours de la discussion — par exemple par Todorov: « du côté du décrypteur, la seule manière de sauvegarder la singularité d'un texte

serait le pur silence » (p 367) et par Ferruci : « Cette unicité est composée, je crois, d'une somme de multiplicités » (p 369). Et il semble bien que la distinction établie par Riffaterre entre généralité et unicité est toute relative, de sorte qu'il vaudrait peut-être mieux parler de différents niveaux d'unicité : par exemple, unicité d'une situation de lecture (tel lecteur et tel texte), unicité d'un texte (derrière – ou sous ou avec – laquelle on trouverait plusieurs « unicités » du premier niveau) et unicité d'un ensemble de textes (qui pourrait être plus ou moins étendu).

Vu ainsi, mon premier groupe d'exposés s'intéresse à l'unicité de situations et le second groupe à l'unicité d'ensembles de textes – et Riffaterre à l'unicité de textes. Mais quel que soit le niveau d'unicité auquel on choisit de se placer, une théorie me paraît indispensable, surtout dans la situation actuelle de l'étude de la littérature, parce que sans l'élaboration de concepts théoriques, nous ne pouvons ni formuler ni communiquer les résultats d'une analyse de manière suffisamment précise et assez générale pour qu'ils puissent être mis en rapport avec les résultats d'autres analyses. Aussi Riffaterre se sert-il de notions générales telles que : énoncé, énonciation, code, décodage, signifié et signifiant, etc. et il est en plus amené, à un moment donné de la discussion, à postuler qu'« il sera possible de construire un modèle formel des faits de style observés dans un texte *quelconque* » (p 392, c'est moi qui souligne) – mais ce ne sera pas possible, je pense, sans une théorie du style. En effet, c'est surtout aux notions de « structure latente » et de « surface et profondeur » qu'il s'oppose.

Le mérite de l'analyse de Riffaterre est d'avoir distingué nettement entre une phase *heuristique* et une phase *herméneutique*, et d'avoir proposé des principes propres à conduire l'analyse dans la première phase. Celle-ci repose sur deux notions principales, celle d'« architecteur » (déjà controversée ailleurs) et celle de « carte du texte ». Ici, il les explique ainsi : l'architecteur « est la somme des lectures faites par des cobayes, par les critiques qui ont commenté le texte, etc. ... » (p 374). « Mon architecteur n'est qu'un moyen de relever en une première étape tous les points de l'énoncé qui provoquent des réactions. C'est seulement à l'étape postérieure que se pose la question de la nature exacte de ce qui a provoqué une réaction. Première étape : accumuler le plus possible des réactions suscitées par le texte, et les vider de leur contenu quel qu'il soit. Point capital : la réaction n'est retenue que comme signal, qui permet de localiser le point de l'énoncé où une particularité formelle du texte l'a suscitée. Deuxième étape : une fois que la carte du texte a été dressée, le spécialiste analyse les particularités relevées ... » (p 376) ; « Personnellement, je m'intéresse à la première étape, à la carte du texte. Qu'ensuite le critique vienne dire ce qu'il veut, pourvu que ce soit sur ce qu'indique cette carte. Mon objection à la manière dont la littérature est étudiée en général, c'est que le critique construit son modèle directement sur ses impressions personnelles : il risque par conséquent de négliger tout ce qui ne passe pas son filtre impressionniste » (p 378).

Ce n'est qu'une petite partie des exposés qui se laissent grouper selon la dichotomie utilisée dans les pages précédentes : je pense en avoir mentionné une

douzaine, et il y en a trente-cinq. Les autres exposés sont évidemment aussi intéressants, mais à d'autres points de vue.

Un certain nombre d'entre eux me paraissent présenter un intérêt particulier en ce qu'ils sont en quelque sorte des « rapports d'expériences ». Il s'agit d'abord de certains exposés, placés sous la rubrique « Pédagogie », dont Todorov (en parlant de la question « Qu'est-ce qu'on enseigne ? ») peut dire en exagérant un peu : « ... les idées les plus précises à cet égard provenaient des récits d'expériences concrètes, présentés par les enseignants au cours des dernières journées, plutôt que des exposés théoriques qui les ont précédés ; ce qui veut dire qu'en quelque sorte les praticiens font une meilleure théorie que les théoriciens » (p 629). Ce qui est vrai, c'est que les considérations théoriques semblent moins contradictoires, plus cohérentes, lorsqu'elles résultent de recherches menées en vue de trouver des solutions à des problèmes concrets et précis.

Parmi les exposés pédagogiques, celui de Roger Favry : *L'enseignement de la littérature et l'expression libre* (p 471-489) se distingue le plus nettement des autres. Il raconte l'expérience d'un enseignement inspiré par Freinet et ses idées sur « l'expression libre ». L'enseignement – ou plutôt l'utilisation de la littérature (et, pour Favry, de toutes les notions des théories actuelles) y est entièrement subordonnée à une éducation qui a pour but d'inciter l'élève à vouloir – et à pouvoir – s'exprimer librement, c'est-à-dire formuler ce qu'il veut, quand il veut et comme il veut, au point que Favry peut dire : « J'avoue que le titre de la décade, « l'enseignement de la littérature », au fond, ne m'intéressait guère » (p 498).

Pour quelqu'un qui enseigne le français à l'étranger, l'exposé de Richard Marienstras : *L'expérience de Charles V* (p 522-541) est du plus grand intérêt. Marienstras est professeur à l'Institut d'anglais Charles V, où l'enseignement de la littérature anglaise a été tout à fait rénové afin de résoudre des problèmes qui sont presque identiques à ceux que nous avons ici. Il est très difficile de trouver quelques citations à tirer de l'exposé ; il faudrait le citer *in extenso*, y compris le programme d'enseignement sur trois années et la bibliographie – reproduits à la fin.

Le même aspect de « rapport d'expériences » caractérise l'exposé de Claudette Delhez-Sarlet : *Histoire de la littérature et enseignement* (p 252-278), mais il s'agit d'un tout autre domaine. Elle a dépouillé une vingtaine d'ouvrages et de manuels d'histoire littéraire afin de voir et de comparer ce qu'ils disent sur Corneille, Racine et Mme de Lafayette. Les citations – le plus souvent d'une banalité stéréotypée ou d'une étroitesse étonnante – donnent à réfléchir, et elles peuvent former un excellent supplément (ou fondement) à l'exposé de Roland Barthes : *Réflexions sur un manuel* (p 170-177). Après avoir présenté un petit inventaire des censures dont est faite l'histoire littéraire française, il propose un redressement – si cela est possible – de l'enseignement de la littérature selon trois principes, ceux-là mêmes qu'il pratique dans *S/Z* : organiser l'histoire littéraire à partir de la grande coupure moderne (et non plus à partir du classicisme), substituer le texte à l'auteur et développer la lecture polysémique du texte.

Enfin, ce sont des « rapports » aussi que les exposés placés à la fin sous la rubrique « Tour d'horizon international » (p 551-616). Je relèverai un seul

passage, parce qu'il fournit un renseignement peut-être utile pour les discussions actuelles sur les structures dont il faudra doter les universités : il se trouve dans l'exposé de Miklos Szabolcsi : *L'enseignement de la littérature en Hongrie* (p 612-616) : « Autre défaut de notre système : la séparation entre la recherche et l'enseignement. Nous dépensons beaucoup pour la recherche proprement dite (moi-même, je suis directeur de l'Institut d'Études Littéraires qui compte 80 chercheurs, ce qui est énorme pour un petit pays), mais par la création de ces instituts, nous avons un peu coupé le lien avec l'enseignement : les résultats ont été si fâcheux qu'on cherche maintenant à rétablir le contact en imposant à chaque chercheur un travail d'enseignement et aux enseignants des travaux de recherche » (p 614).

Avant de terminer, je voudrais enfin attirer l'attention sur l'exposé de A. J. Greimas : *Transmission et communication* (p 71-83) ; le titre ne dit pas qu'il s'agit en réalité d'une introduction pour ainsi dire aux problèmes d'organisation et de pédagogie de l'enseignement. Greimas semble être le seul parmi les participants qui soit influencé par ce qu'on appelle « la technologie de l'enseignement » ; dans une perspective théorique mais avec beaucoup de détails concrets, il professe et discute une conception de l'enseignement de la littérature qui en fait une *transmission programmée de valeurs* :

– transmission : « La notion de transmission complète dès lors celle de communication, dans la mesure où la transmission, tout en présupposant la communication, comporte le contrôle du transfert des contenus investis. Ainsi se pose, dans toute son ampleur, le problème des procédures de vérification de la transmission de contenus – procédures connues sous le nom d'examens . . . » (p 72) ;

– programmée : « Le programme de l'enseignement, enfin, doit être construit de la même manière que le programme du voyage à la Lune : il doit avoir une finalité qui seule lui permet de se constituer en programme. Dans le cas de l'enseignement, sa finalité ne peut être établie que si les contenus, une fois explicités, sont d'abord sélectionnés en vue de leur programmation et de leur transmission » (p 73) ;

– valeurs : ses réflexions amènent Greimas « à poser le problème de la finalité de l'enseignement en termes d'utopie : au lieu de concevoir l'enseignement comme une simple transmission de l'acquis culturel, on peut chercher à imaginer un modèle utopique de la culture de l'avenir et à fonder l'enseignement sur les invariants de ce modèle utopique » (p 78).

Comme on le voit, il y a peu de problèmes qui n'aient été traités au cours du colloque ; cependant, je n'ai pas pu mentionner tous les exposés, et encore moins donner une impression de la vivacité des discussions qui sont aussi intéressantes que les exposés : si l'on a l'intention d'éditer ce volume en livre de poche – comme on l'a fait pour *Les Chemins actuels de la critique* – ce serait bien dommage d'y supprimer les discussions. Disons donc – une fois de plus – que ce livre est à recommander à la fois à ceux qui essaient de se faire une idée des différents problèmes que pose l'étude de la littérature, et à ceux qui cherchent une première introduction à la théorie de tel ou tel critique.

Steen Jansen
COPENHAGUE