



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Tradition et renouvellement: enseigner la littérature, à quoi bon?

Bal, M.G.

Published in:

Le Français dans le Monde

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bal, M. G. (1980). Tradition et renouvellement: enseigner la littérature, à quoi bon? *Le Français dans le Monde*, 20(154), 59-64.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <http://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



A078232082

NCC/IBL AANVRAAGBON

KOPIE PERIODIEK EGB

(10)
07-04-2005

Datum indienen : 05-04-2005 19:04 25331-1 Clearing House
Datum plaatsen : 06-04-2005 09:43
Aanvrager : 0004/9998
Aanvraagident :
Aanvragerident : 0004/9999
Eindgebruiker : 041631433

Telefoonnummer : 050-3635057
Cooperatiecode : R

Leverwijze : Elektronisch
Fax :
Ftp :
E-Mail : m.s.van.delden@rug.nl
Ariel :

Plaatscode : 831158220 ; T 4842 ; ; 1965 V4 - 2002 324

- | | | |
|----------------------------|--------------------------------|--|
| (1) [] Origineel gestuurd | (6) [] Niet beschikbaar | |
| (2) [] Copie gestuurd | (7) [] Uitgeleend | |
| (3) [] Overige | (8) [] Wordt niet uitgeleend | |
| (4) [] Nog niet aanwezig | (9) [] Bibliografisch onjuist | |
| (5) [] Niet aanwezig | (0) [] Bij de binder | |

A078232082

NCC/IBL AANVRAAGBON

Verzamelnota volgt.

KOPIE PERIODIEK EGB

07-04-2005

Datum indienen : 05-04-2005 19:04 37204-1 UvA Keur
Datum plaatsen : 06-04-2005 09:43 UB Groningen
Aanvrager : 0004/9998 Broerstraat 4
Aanvraagident : 9700 AN Groningen
Aanvragerident : 0004/9999
Eindgebruiker : 041631433 tav

Aantal

PPN Titel : 831158220
Titel : Le françois dans le monde : revue de l'enseignement du
 : françois hors de France
Auteur :
Deel/Supplem. :
Corporatie : Federation Internationale des Professeurs de François
Jaar/Editie : 1961 Extern nummer :
Uitgave : Paris Librairie Hachette
Serie/Sectie :
Pag-ISSN/ISBN : 0015-9395

Plaatscode : 831158220 ; T 4842 ; ; 1965 V4 - 2002 324

Jaar : 1980-00-00
Volume :
Aflevering :
Auteur : M.G. Bal Aanvragerident. : UVA KEUR (UB GRONINGEN)
Artikel : Tradition et renouvellement: enseigner la litt#x00e9;ature, &
Bladzijden : 59-64
Bron :
Opmerking : arno ID 123089

Enseigner la littérature — A quoi bon ?

par Mieke Bal

Instituut voor theoretische literatuurwetenschap-Utrecht

Enseigner la littérature ne va plus de soi. Aujourd'hui, le structuralisme autonomiste est généralement mis en question. Le corpus sacré des textes littéraires, le canon, l'est également. On ne sait plus très bien ce qu'il faut enseigner, pourquoi, dans quel cadre. Les élèves sont indifférents. Faut-il cesser d'enseigner la littérature ?

En France, l'enseignement des langues vivantes obéit plus ou moins à des règles bien établies depuis longtemps. Le professeur de langue, souffrant de l'indifférence croissante de ses élèves, a beau jeu d'accuser la télévision, la drogue, la société de consommation, toujours est-il qu'il a la loi de son côté, s'il veut imposer aux élèves, désireux d'obtenir un jour ou l'autre le baccalauréat, l'étude des textes canoniques de la littérature. Force majeure, peut-être, mais efficace comme tout moyen de conviction autoritariste.

Il n'en est pas ainsi dans tous les pays où l'on enseigne le français. Les textes des lois sur l'enseignement secondaire sont parfois assez vagues pour permettre à chaque enseignant une interprétation personnelle des objectifs de l'enseignement de la littérature. Ce n'est pas pour faciliter la tâche aux professeurs souvent dérouterés par l'incertitude même qui leur laisse la liberté. Que faire, si l'on peut tout faire mais sans disposer des moyens indispensables à tout enseignement, c'est-à-dire, les moyens techniques (textes lisibles), les moyens scientifiques (des modèles d'analyse

utilisables), et, par-dessus tout, la motivation des élèves ? Il me semble que nous avons besoin d'une réflexion approfondie sur toutes ces questions.

Dans le présent article, je me propose simplement d'aborder quelques questions liées à l'enseignement de la littérature dans le cadre des langues étrangères, mais en tenant compte des possibilités de coordination et d'intégration à l'enseignement de la langue maternelle. J'espère que mon propos, qui est tout personnel, suscitera quelques réactions. Si c'est le cas, je pourrai développer quelques possibilités pratiques dans un article ultérieur.

Si l'on écoute bien les discussions de plus en plus véhémentes qui se tiennent parmi les enseignants concernés, plusieurs arguments pour et contre l'enseignement de la littérature se trouvent être parfaitement réversibles. Prenons-en quelques-uns, tous également invoqués. Les défenseurs de la cause des belles-lettres dans l'enseignement secondaire y voient des possibilités en faveur :

- 1) de la sauvegarde de l'héritage culturel ;
- 2) du développement des capacités/moyens linguistiques de l'élève ;
- 3) du développement de la créativité de l'élève ;
- 4) de la force idéologique et sociale de l'élève.

Le premier argument plaide surtout en faveur de l'histoire littéraire, conçue comme un apprentissage de la lecture des textes canoniques dans une perspective

EXPÉRIENCES ET RÉFLEXIONS

diachronique. La littérature est vue comme un document sur l'évolution culturelle d'un peuple à travers son histoire. La lecture de textes des différentes périodes de l'histoire littéraire (la lecture « par siècle ») permet de faire connaissance, voire d'entrer en contact direct, avec la culture de cette période.

Le second argument est la conséquence de la présupposition suivante : « consommer du langage » influence les capacités linguistiques productrices du sujet. Lire, c'est apprendre à parler, à écrire. Plus les livres lus sont valables, meilleur sera le langage de l'élève. C'est surtout l'enseignement des langues étrangères qui pourrait profiter de ce principe de consommation.

Les adhérents du troisième argument voient la littérature comme un usage créatif du langage. Cette créativité des textes inciterait les élèves à explorer à leur tour les possibilités de créativité linguistique à leur disposition. Lire des textes artistiques apprend à en produire. Des expériences sont déjà tentées dans ce domaine, notamment les exercices de poésie, proposés par Koch et ses successeurs, destinés aux jeunes enfants.

L'analyse textuelle, finalement, donnera aux élèves la conscience du fait que le langage est un moyen de manipulation. Les textes argumentatifs ne sont pas seuls à transmettre des idées. Tout texte manipule, et l'élève, qui connaît les techniques de manipulation et les voit à l'œuvre, saura y résister.

Il n'est que trop facile, pour les opposants à l'enseignement de la littérature, de se servir des mêmes arguments pour les combattre. Ainsi, on peut entendre aussi les raisonnements suivants. La sauvegarde de l'héritage culturel relève du conservatisme le plus dangereux. Inculquer aux élèves des valeurs qu'ils n'ont pas choisies, leur imposer des textes dits littéraires sans tenir compte de leurs goûts, c'est transmettre une conception bourgeoise de la culture. Lire *La Chanson de Roland*, *Le Cid*, *Phèdre* et *Candide* n'a aucun rapport avec la vie quotidienne de l'élève, ses préoccupations, ses sentiments et ses valeurs. Tout au plus, cela fait appel au snobisme latent de l'enfant qui a tendance à couvrir son sentiment d'insécurité par une couche, superficielle mais pernicieuse, de « culture »-alibi. Parler avec l'élite n'est pas un objectif sérieux de l'enseignement.

Faire lire la littérature pour apprendre une langue, c'est confondre dangereusement des objectifs irréconciliables. L'élève n'est pas capable de lire les textes littéraires comme tels. Même dans sa langue maternelle, ces textes posent déjà trop de problèmes de compréhension, de structure, de valeurs. Surtout les

textes en langue étrangère qui, à peine lisibles grosso modo, sont consommés comme indifférenciés de textes non littéraires.

La créativité des élèves est loin d'être stimulée par l'étude aride et exigeante de listes de textes obligatoires, et par le trafic clandestin des résumés et des dissertations. Ainsi, la consommation reste totalement passive, et aucun élève n'établira un rapport quelconque entre cette étude et ses propres capacités créatrices.

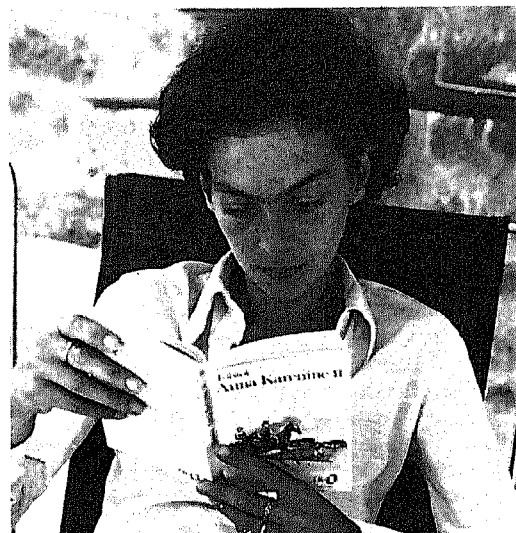
Du point de vue idéologique, enfin, l'enseignement de la littérature n'a qu'un effet conservateur. Seuls les textes du canon défini par l'idéologie bourgeoise des « chefs-d'œuvre reconnus » sont lus.

À côté de ces opinions opposées concernant les objectifs, on se heurte à une opposition parallèle quant au choix des textes. Les uns s'en tiennent aux chefs-d'œuvre reconnus, étudiés dans une perspective diachronique ou non, tandis que les autres essaient de s'adapter aux préoccupations quotidiennes des élèves. Ces derniers choisiront de préférence des textes modernes, souvent groupés par thème, et même, parfois, on se limite à la littérature dite « triviale » : les bandes dessinées, les romans-feuilletons, les policiers. Il n'y a qu'un seul point sur lequel tout le monde est d'accord : l'enseignement de la littérature est difficile à cause d'un surplus d'objectifs divers, souvent contradictoires, une didactique problématique, des moyens insuffisants, une motivation des plus pauvres.

Certains comparent l'enseignement de la littérature à celui de la mathématique. Pourquoi, peut-on en effet se demander, se casse-t-on la tête pour attirer l'intérêt des élèves, pourquoi a-t-on si peur de les ennuyer, si pour les matières scientifiques on leur impose sans hésitation les cours les plus arides ? Une indifférence fondamentale est alors perdue de vue. Un professeur de mathématiques est généralement au courant de ce qu'est la mathématique. Pour l'enseignement de la littérature, il y a deux variables. On ne sait déjà pas très bien ce que c'est, ce que doit être l'enseignement. On ne s'interroge pas assez sur le statut des textes littéraires. Ce statut n'est pas si sûr qu'on le voudrait.

Il y a probablement autant de conceptions littéraires qu'il y a de groupes humains. Dès qu'on se risque à l'enseignement de la littérature, on est tenu de prendre position, non seulement vis-à-vis des objectifs de l'enseignement en général, mais encore d'explicitier la conception littéraire sur laquelle le choix des textes et des stratégies didactiques est fondé.

Le premier argument nommé surtout demande une telle prise de position. Et c'est là, justement, qu'elle



Littérature « triviale » ou chef-d'œuvre ?

manque en général. Voilà pourquoi les défenseurs de l'héritage culturel sont traités de snobs par leurs adversaires. En effet, une sélection des textes canoniques qui n'est pas fondée sur une conception explicite de la culture, un choix qui est uniquement fondé sur la présence des textes dans les manuels, est snob par définition. Pourtant, c'est cet aspect qui se prête particulièrement à une réflexion sur (et éventuellement une mise en question) des normes culturelles traditionnelles.

Si l'on tient à éveiller l'intérêt des élèves pour les textes anciens, ce sera plus utile et plus efficace de le faire dans une telle optique relativiste. Montrer comment les normes culturelles et idéologiques ont successivement contribué à la constitution du canon ; quelles normes ont permis à un texte de fonctionner comme littérature pendant une phase déterminée de l'évolution culturelle, c'est là, en premier lieu, stimuler une réflexion sur la notion même de culture, qui est à l'heure actuelle le seul moyen sûr de la maintenir, de la faire prendre au sérieux, de la contester éventuellement.

Dans la pratique, des questions fondamentales de ce genre sont soulevées surtout à propos des textes très anciens. On ne peut pas s'en passer. Si l'on ne les pose pas, les textes *ne passent pas*, simplement. Pour les textes plus récents, on ne parle plus, ou trop peu, des normes. Ce type d'enseignement, connu sous le titre

prestigieux mais suspect d'*histoire littéraire*, pourrait se présenter plus explicitement comme *histoire culturelle*. En tant que telle, il pourrait être intégré dans l'enseignement de l'histoire de l'art, d'autres formes d'expression culturelle, et de l'histoire en général. Dans ce cas, la littérature pourrait être considérée comme exemplaire de toute expression culturelle d'une époque donnée. Car la *totalité* de l'objet enseigné n'est pas un critère, et il est impossible et inutile de chercher à présenter quelque chose de *complet*. Plutôt sera-t-il concevable d'enseigner l'histoire littéraire par « tranches » synchroniques, méthode qui permet à tout moment des travaux interdisciplinaires.

Personne ne contestera, je pense, que le canon littéraire est fondé sur des critères idéologiques. Mais ce fait évident n'implique pas du tout que l'enseignement de l'histoire littéraire se doit d'accepter et de confirmer implicitement ces normes idéologiques. Il va sans dire que les manuels disponibles actuellement sont eux-mêmes bien enracinés dans l'idéologie des textes qu'ils ont sélectionnés. Mais ce n'est pas forcément un désavantage pour ceux qui désirent mettre en question ces mécanismes de sélection, ou, au moins, éveiller chez les élèves la conscience des fonctionnements sélectifs.

Peut-on apprendre une langue étrangère en étudiant sa littérature ? Depuis l'euphorie des années 60 de la méthode « directe », les enseignants ont récolté beau-

EXPÉRIENCES ET RÉFLEXIONS

coup de déceptions. La rentabilité des outils audiovisuels s'est révélée moins importante que prévu. Les exercices structuraux ont l'inconvénient d'être mortellement ennuyeux. Les élèves *ne parlent pas* une langue étrangère quand ils ne sont pas dans un milieu authentique. Ces déceptions ont déclenché un retour à la lecture. L'apprentissage du vocabulaire et des structures syntaxiques par la lecture jouit d'un renouveau d'intérêt, et on a moins qu'autrefois la phobie de l'« acquisition sauvage », de l'apprentissage incontrôlable. Puisque chaque élève apprend des éléments différents en lisant un texte particulier, suivant ses propres connaissances préalables, ses dispositions et ses intérêts, les résultats de cet apprentissage ne se prêtent pas aux tests dits objectifs. Pour beaucoup d'enseignants, il est extrêmement difficile d'accepter cette incertitude. Mais si l'on a la conviction — ce qui est mon cas — que la rentabilité de l'« acquisition sauvage » est plusieurs fois plus grande que celle de l'acquisition contrôlée, le surplus est trop important pour le sacrifier à l'« objectivité » toujours douteuse des tests. Dans ce domaine non plus, l'expérience ne justifie pas l'optimisme du départ.

La conséquence de l'échec relatif de la méthode directe, c'est un renouveau d'intérêt pour la lecture comme stratégie d'apprentissage linguistique. Un des arguments les plus importants en faveur de la lecture, c'est la *motivation*. Les élèves qui sont rebutés par des listes de mots isolés, de phrases détachées qu'ils sont censés apprendre, sont séduits par l'intérêt qu'ils portent aux textes, et ils lisent. Mais cet intérêt est extrêmement limité. Ils sont prêts à lire un livre à deux conditions : le texte doit leur être accessible et l'histoire racontée doit les pousser à poursuivre une lecture même difficile. Ce n'est pas la qualité littéraire du texte qui les intéresse ; ils ne sont pas capables de la goûter. C'est l'anecdote pure et simple.

Oui, la lecture est efficace. Mais il ne faut pas oublier qu'elle est, dans ce cas, *moyen*. Il est fort possible d'utiliser des textes dits littéraires pour cet enseignement linguistique, il ne faut pas perdre de vue les objectifs propres de cette activité. D'abord, les textes utilisés doivent être modernes, puisque c'est le français moderne qu'ils doivent apprendre. Les professeurs de français langue étrangère ont le problème supplémentaire de la carence de textes courts, la nouvelle et le conte étant des genres relativement peu pratiqués par les écrivains francophones. De ce point de vue, les professeurs d'anglais, p. ex., sont bien avantagés. Les textes utilisés doivent être adaptés au niveau linguisti-

que de l'élève, et cette deuxième condition est aussi difficile à remplir que la première.

Si l'on choisit de préférence des textes littéraires pour cet apprentissage linguistique, c'est qu'on adopte la cause de l'*intégration didactique*. On a le choix, dans l'enseignement, entre deux positions extrêmes : la distinction rigoureuse des différentes activités ayant chacune son objectif, ses stratégies et ses procédures d'évaluation ; ou bien, l'intégration (modèle d'harmonie) du plus grand nombre possible d'activités. L'avantage de la première position est la clarté rassurante. L'avantage de la deuxième est que cet enseignement est plus réaliste. Elle comporte le danger connu de la confusion, danger qu'on ne peut éviter que quand on en est conscient.

Si l'on choisit l'intégration comme stratégie, les textes littéraires contemporains (et même anciens) peuvent être choisis en même temps en vue d'un autre aspect : la civilisation. Il y a même un manuel de civilisation entièrement fondé sur des « documents » de ce genre¹. Le danger est évident : l'élève qui est confronté aux documents littéraires risque de ne plus voir dans la littérature que des documents. Sépare-t-on soigneusement les différentes activités — apprentissage de la langue, civilisation, analyse littéraire —, alors il est inutile de se servir du même texte pour ces activités séparées.

L'enseignant qui choisit des textes littéraires dans le cadre de l'apprentissage de la langue peut donc le faire pour motiver les élèves par la qualité du texte. Dans ce cas, il faut examiner si, et dans quelle mesure, cette augmentation de la motivation est effectivement réalisée. Cela n'empêche que c'est toujours un enseignement de lecture, et non pas de littérature. Il n'est alors ni raisonnable ni juste de contrôler autre chose que « c'est lu », l'apprentissage du vocabulaire étant incontrôlable puisque non systématique, et la compréhension littéraire étant non pertinente.

On peut pousser plus loin la volonté d'intégration, en combinant consciemment le cours de langue et le cours de littérature. Le texte littéraire n'est plus moyen, mais sert un objectif indépendant. C'est ce que tentent de faire la majorité des enseignants de français langue étrangère. Cette situation est la plus fréquente et, en même temps, la plus difficile. Car la conception de la littérature qu'on veut démontrer, la qualité et les techniques dont on veut faire voir le fonctionnement,

1. Voir, p. ex., M. GUTWIRCH e.a. : *Sources et reflets de l'histoire de France*, Londres, 1972, dont un compte rendu a paru dans *Rapports*, 1974.

EXPÉRIENCES ET RÉFLEXIONS

doivent être accessibles aux élèves ayant une maîtrise très lacunaire de la langue en question. Souvent ce n'est guère possible. Pour les langues étrangères il me paraît de bonne méthode de faire lire au début les textes littéraires en traduction, et de les intégrer dans l'enseignement de l'histoire culturelle esquissée plus haut. Pour la lecture comme apprentissage linguistique, les critères de motivation (roman à suspense) pourront alors prédominer. En tout cas, toute réflexion sur l'enseignement de la littérature en langue étrangère devra être fondée sur une distinction scrupuleuse entre l'*intégration* (positive en soi) et l'*interférence* (négative). Autrement dit : l'intégration ne va pas de soi.

Les arguments pour et contre la créativité des élèves sont avancés surtout à propos de la langue maternelle. Seulement, cette question de la distinction langue maternelle-langues étrangères est en soi fondamentale. C'est dans ce domaine que l'intégration est la plus nécessaire. Et alors, la question de la créativité se pose aussi pour nous. En effet, la créativité a peu de chances de se développer si l'élève lit à contrecœur des textes obligatoires qui ne l'intéressent pas, ou s'il copie des comptes rendus. Que peut la littérature, dans ce sens ? Une première condition : diminuer la distance entre élève et texte par un choix judicieux. Sinon, les élèves refuseront tout bonnement de s'ouvrir aux possibilités. Cela semble évident. Pourtant, on l'oublie trop souvent. C'est ce qui se passe lorsqu'un professeur enthousiaste casse les oreilles des élèves en leur infligeant sa brillante analyse structurale. Une telle analyse, très intéressante en soi, n'est pas propre à stimuler les élèves à l'activité créative. Au contraire. Cette démonstration de l'intelligence du professeur est en même temps une démonstration de la bêtise des élèves, puisqu'ils n'avaient pas, eux, trouvé ces idées géniales. Un problème voisin est posé par des questions ou des explications vagues, ambiguës, trop vastes : qui trop embrasse mal étreint. La plupart des manuels d'analyse littéraire souffrent de ce défaut². Sans le vouloir, les auteurs de ces manuels, les professeurs brillants, se rendent coupables d'*intimidation*.

2. Dans cette perspective, la théorie proposée dans le livre de Michel PATILLON : *Précis d'analyse littéraire ; les structures de la fiction* (Nathan, 1974) est beaucoup plus facile à manier, et, donc, simplement, *meilleure* que celle, confuse et hétérogène, se trouvant dans *L'Univers du roman* de R. Bourneuf et R. Ouellet, P.U.F., 1972.

3. Voir mes suggestions dans le numéro 130 de cette revue. Certains points abordés dans cet article méritent un développement ultérieur. Je me propose d'approfondir sous peu les notions de *personnage* et de *focalisation*.

On peut présenter l'analyse structurale comme un moyen de voir clair dans le texte, de voir comment il est fait et comment l'élève peut, lui aussi, construire des structures, composer des textes. Il faudrait, dans ce cas, se limiter à un ensemble systématique de concepts-outils clairement présentés³. Si l'analyse structurale n'est pas proposée à l'élève comme un *moyen* d'avoir prise, lui, sur le texte, et comme un système, elle restera frustrante. La même chose vaut pour toutes les notions de la théorie de la littérature, et pour les principes de construction de textes non littéraires. Les conditions sont donc : clarté, simplicité, systématique, et relativisme. L'élève, lui aussi, doit pouvoir analyser, produire des textes. Ces conditions remplies, l'analyse littéraire peut, selon moi, contribuer au développement de la créativité de l'élève. Elle sera, dans ce cas, moyen d'accéder à un certain pouvoir démocratique. Sinon, elle relève d'un autre pouvoir, démagogique.

Le dernier argument est lié à la question précédente, mais il soulève le problème sous un angle plus général. Les opinions sur la fonction idéologique de la littérature divergent. Dans certains pays (e.a. la Hollande) la *résistance à la manipulation* est un objectif officiel de l'enseignement. La manipulation se fait massivement par les mass media. Le texte écrit peut servir d'exemple, étant un médium plus facilement accessible à la situation didactique que les autres. Dans les textes, il y a *toujours* manipulation ; pour employer un mot moins effrayant : le texte est toujours rhétorique. Les historiens le savent depuis fort longtemps : chaque présentation de faits est subjective puisque produite par un sujet. Tous les jours, des articles de journaux, des reportages télévisés, des récits faits par les personnes autour de nous déferlent. Chacun de ces récits contient une opinion, une optique, plus ou moins explicite, plus ou moins cachée, ne fût-ce que dans le choix des objets à décrire et des mots choisis pour cette description. En principe, tout texte peut donc servir de prétexte pour l'analyse, et la compréhension, des techniques de manipulation.

Une analyse des présuppositions est souvent facile et efficace. Derrière le vers :

Si tu étais un homme, tu serais mon ami

on voit facilement la présupposition : les femmes sont incapables de véritable amitié. Moins on moralise, mieux cela passe. Car si l'on ne cesse de dire combien la mentalité cachée dans les textes est mauvaise, on dit, au fond, combien les élèves sont stupides et mauvais qui ne l'avaient pas eux-mêmes compris. Par contre, si l'on aide les élèves à *analyser* les présuppositions, on

EXTENSION ET RÉFLEXIONS

leur donne un pouvoir, on leur fait voir qu'ils ne sont pas nécessairement les victimes passives de la manipulation. Il faut leur montrer que *des* opinions (n'importe lesquelles) leur sont implicitement imposées. Les structures argumentatives sont des concepts très utiles pour cet effet.

Les techniques littéraires sont également utilisées pour la manipulation idéologique. Le *suspense*, par exemple, est un phénomène construit sur des principes qui se laissent analyser. Et le suspense cache, divertit, dans le sens pascalien. En attirant l'attention sur la question de savoir qui est l'assassin, ou s'il sera découvert, le texte fait oublier au lecteur que la culpabilité est complètement individualisée, que la société qui la produit n'est pas mise en cause, ou, plus concrètement, que le coupable est automatiquement cherché dans les milieux d'immigrés, comme c'est le cas de bon nombre de romans policiers ou de feuilletons télévisés. En attirant l'attention sur le fait de savoir si le garçon et la fille se marieront, le texte divertit le lecteur du fait que la jeune orpheline, douce et chaste, est toujours blonde, et la femme fatale, brune ou rousse. La même fonction peut être remplie par l'humour : nous rions (pour des raisons intéressantes, et également analysables d'ailleurs) du personnage de Bianca Castafiore, et nous oublions à cause de cela que toutes les femmes de la collection Tintin sont ridicules.

Finalement, le problème qui traverse tous ces raisonnements pour ou contre l'enseignement de la littérature, c'est celui du choix des textes. Des tentatives de renouvellement didactique ont été faites, et, souvent, elles ont été fondées sur un classement thématique. Après les problèmes posés par le classement diachronique, ce choix s'explique. Les résultats, encore, étaient décevants. Les élèves, encore, s'ennuyaient. Tout enseignant idéaliste connaît l'expérience frustrante de l'échec du cours sur le racisme en Afrique du Sud. Il aurait pu s'épargner la frustration : il y a aussi racisme dans le pays des rêves. On peut démontrer les mécanismes idéologiques à propos de tout texte, aussi à propos des textes choisis par les élèves. La motivation prime tout.

Un autre problème en rapport avec l'usage des textes : la relation proportionnelle entre théorie et textes. La théorie doit être proposée systématiquement, mais cela ne veut pas dire abstraitement, tout à la fois, complètement. Ce sont les textes qui doivent éveiller les réactions des élèves, les pousser à parler et à désirer le pouvoir sur les textes.

Troisième problème du choix des textes : le goût personnel. Trois opinions se font concurrence dans ce

domaine aussi. Faut-il choisir les chefs-d'œuvre, pour faire goûter ce que nous-mêmes apprécions ? Beaucoup d'enseignants qui désirent stimuler la résistance idéologique des élèves préfèrent traiter des textes *sur* le problème qu'ils veulent mettre en relief. Ces textes n'intéressent pas les élèves. Mais pourquoi le problème en question doit-il être le centre *thématique* du texte ? On peut prendre les textes que les élèves choisissent, qu'ils lisent chez eux ; même en les abhorrant, on peut les traiter de telle façon que le résultat désiré est atteint. Seulement, ce choix-là implique un nouveau problème. Faut-il vraiment s'en tenir au goût personnel, et abandonner pour de bon la « grande littérature » ? Non. Malgré les bonnes intentions des enseignants qui prennent au sérieux le goût des élèves, un parti pris « démocratique » mène à une pratique conservatrice, élitiste et discriminatoire. Les enquêtes sociologiques ont démontré que la qualité de la lecture est directement liée à la classe sociale, ce qui n'a rien d'étonnant. Si l'on renonce à exercer la moindre influence sur le goût qui est plus social que personnel, on prive les élèves qui en ont besoin de la possibilité d'apprendre à connaître un type de textes autres, plus « beaux », susceptibles de les faire réfléchir à leur propre condition. S'adapter, passivement, au goût des élèves renforce donc les différences sociales : les élèves qui, à la maison, font connaissance avec la littérature, sont avantagés encore plus.

Ce raisonnement vaut uniquement si les textes que nous considérons comme littéraires sont effectivement meilleurs. Et comment le savons-nous ? Voilà que nous retournons à la conception de la littérature, que l'enseignant se doit d'explicitier et de soumettre à un examen critique. En tout cas, nous pourrions montrer les différences, montrer qu'il y a des textes qui transmettent une vision du monde où la richesse est désirable et la misère méprisable mais inévitable ; où la violence est masculine et la soumission féminine ; où les blonds sont honnêtes et les bruns pervers ; et qu'il y a des textes qui mettent en question cette vision.

Il est inutile de faire digérer aux élèves des textes qui ne les intéressent pas. Il est nuisible de les laisser avaler jusqu'à dix-huit ans les mêmes douceurs conservatrices. Et penser que les capacités intellectuelles leur manquent, c'est s'avouer un pédagogue impuissant.

L'enseignement de la littérature ne va pas de soi, comme celui des mathématiques. Cette incertitude peut mener à une réflexion fructueuse sur les objectifs à atteindre et les stratégies à mettre en œuvre.

Mieke BAL.
Université d'Utrecht