

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 70/1979 (1979)

Artikel: Pourquoi enseigner la littérature?
Autor: Joye, Jean-Claude
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116876>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Pourquoi enseigner la littérature?

par Jean-Claude Joye

Il suffit de feuilleter des programmes scolaires, des listes de matières d'examen ou des annuaires relatifs au «monde du savoir» pour s'apercevoir, sans que cette constatation ait encore de signification statistique précise, que, dans un très grand nombre de pays, partant d'universités, de lycées, voire d'écoles appartenant au premier cycle secondaire, on enseigne la littérature. Il s'agira, bien sûr, en priorité de la littérature du pays concerné ou de celle de la langue qui a présidé à la scolarisation de telle ou telle région. Tel est le statut de la littérature anglaise dans les pays d'Afrique anglophone ou dans les universités de l'Inde. Mais un simple regard sur la dernière édition du *World of Learning* montre la place extrêmement importante que, pour nous limiter à cet horizon-là, les établissements d'enseignement supérieur du Japon accordent à l'enseignement des littératures non seulement nippone, mais encore allemande, anglaise, française, italienne, russe, etc. Un rapide calcul semble même montrer que, compte tenu du nombre des étudiants et de celui des habitants de l'Empire du Soleil levant, la littérature française est mieux dotée en spécialistes des divers siècles et périodes que ne l'est telle ou telle université alémanique. Et cela, alors qu'en Suisse le français est une langue nationale.

A qui n'est-il pas arrivé, d'autre part, de rencontrer chez tel étudiant ou tel professeur d'URSS une connaissance des littératures anglaise ou française si profonde et si intelligente qu'elle ferait pâlir de jalouse bien des lycéens et des étudiants francophones de nos Facultés de lettres? Il faut avoir devisé longuement avec un diplomate latino-américain qui avait lu quasiment tout Voltaire, ou passé quelques soirées avec un cadre cubain pour lequel ni Rousseau ni Zola n'avaient plus de secrets, leur avoir demandé d'où était venu ce goût des grands écrivains (en l'occurrence, il s'agit d'auteurs de langue française, mais la même observation s'appliquerait aux écrivains slaves, germaniques ou anglais), pour trouver, presque toujours, au départ un ou des professeurs de littérature. Un homme ou une femme qui, dix ou vingt ans auparavant, a éveillé puis entretenu une curiosité, un goût, une passion pour telle œuvre, tel courant, telle technique poétique ou narrative.

Il va donc de soi que les remarques qui suivront et qui auront trait d'abord à l'objet que l'auteur de ces lignes connaît le moins mal, la littérature française et

son enseignement, viseront un objectif plus large et tenteront d'apporter quelques linéaments de réponse à une interrogation qui vaut pour l'enseignement de *toute* littérature – quelle que soit la langue qui en est le moule. Mais cette volonté d'élargir le débat ne doit pas non plus conduire, en cédant à l'hypocrisie de certains démagogues de la culture, à poser d'emblée que toutes les littératures se valent et qu'elles véhiculent toutes un message moral, esthétique, politique d'égale universalité. Cela ne veut point dire non plus qu'il y en ait de négligeables. Toutes les œuvres conçues par les hommes, et quelle que soit la langue dans laquelle elles nous sont parvenues, méritent, à des titres divers, qu'on leur prête attention. Mais il y a d'inévitables et contraignantes priorités. Le nier serait irréaliste.

Des faits et des justifications

On ne saurait contester que, dans la plupart des pays du monde (à l'exception peut-être de certaines régions qu'ébranlent des bouleversements politico-culturels profonds et récents), on enseigne peu ou prou une ou plusieurs littératures. On imagine sans peine que des affinités linguistiques, des motifs politiques, des raisons historiques induisent les responsables de l'enseignement à privilégier telle littérature, tel type d'œuvres ou tel genre d'écrivains. Les priorités peuvent être diffuses, implicites ou bien découler de choix bien clairs et délibérés. Ainsi peut-on concevoir que, dans un pays socialiste d'Europe orientale où s'enseigne la littérature française, on attachera une importance plus grande à Jules Vallès qu'à Joseph de Maistre, on insistera peut-être davantage sur la poésie d'Aragon que sur le lyrisme religieux de Claudel. De la même façon, on imagine mal que le premier contact scolaire que de jeunes Chiliens d'aujourd'hui ont avec la littérature française se fasse d'abord par le biais de Sartre, d'Antonin Artaud ou de Fernando Arrabal. Et, à supposer que, passé l'ivresse meurtrière et le délire anticulturel, on recommence jamais à enseigner la littérature française à Phnom Penh, il est douteux que Drieu La Rochelle ou Robert Brasillach y soient préférés à Henri Barbusse ou à Roger Vailland.

Mais même dans nos pays, où l'on se targue volontiers, dans l'enseignement de la littérature comme d'autres disciplines, d'une objectivité qui resterait souvent à démontrer, il y a eu et se maintiennent encore des exclusives subtiles et plus ou moins volontaires. Il nous souvient de collèges d'autrefois et de naguère où Pascal était «expédié» en trois heures en fin d'année scolaire, où Voltaire n'était pas toujours abordé dans le texte, où Claudel faisait à lui seul toute l'histoire du théâtre du XX^e siècle. Mais il faut évoquer aussi le cas de telle jeune professeur de lycée d'aujourd'hui qui, voici quelques années à peine, refusa tout net à un candidat le droit de préparer l'œuvre de François Mauriac comme sujet d'examen au baccalauréat. Ces exclusives, les premières comme la seconde, révèlent un certain nombre de critères, de schémas mentaux sur la solidité et la légitimité desquels il y aurait toute une analyse à poursuivre.

Quelques aléas qui le caractérisent, quelques infléchissements idéologiques voire idéocratiques qu'on lui imprime, quelques objectifs plus ou moins avoués ou avouables qu'on lui assigne, et quelques formes qu'il revête ça et là

et pour toutes sortes de raisons, l'enseignement de la littérature paraît, *hic et nunc*, un fait difficilement niable.

En revanche, il n'est pas certain qu'ait toujours été conduite une réflexion, même empirique, sur quelques-uns des motifs profonds qui, dans l'humanité d'aujourd'hui ou d'hier (dans la mesure où des documents nous renseignent à ce sujet), ont suscité, favorisé, développé, modifié l'enseignement de la littérature. Il semble parfois que le pourquoi de cet enseignement soit un sujet de préoccupation moins lancinant que le comment. A croire que l'on se contente parfois d'une sorte de vitesse acquise, de justification indistincte, se référant à ce qu'on serait tenté d'appeler des *Implicites*, de la même façon qu'on parle, en philosophie, d'Universaux. On a ça et là l'impression que ces *Implicites* sont même acceptés comme un moindre mal, parce qu'ils arrondissent en quelque sorte les angles et évitent des heurts avec soi-même ou avec d'autres enseignants. Mais, pour être ainsi quelquefois escamoté, voire douillettement dissimulé, le problème de la finalité ou, plutôt, des finalités spécifiques de l'enseignement de la littérature, cette question n'en subsiste pas moins et ne cesse d'affleurer au niveau d'une conscience enseignante qui se veut et se doit d'être aussi lucide que possible. Il peut en résulter des révisions déchirantes dans la conception même que tel professeur de littérature a de son métier. A la limite, on a vu des désarrois déontologiques rejaillir sur tout un enseignement et, par voie de conséquence, désorienter des volées entières d'élèves ou d'étudiants. Mais c'est aussi que, justement, les buts d'un enseignement littéraire sont probablement plus difficiles à cerner que ceux d'un enseignement des sciences exactes. Cette difficulté croît encore lorsque l'enseignant baigne dans un climat pluraliste, et qu'à tout objectif entrevu de son enseignement il trouve aussitôt à opposer l'objectif contraire. De surcroît, et moins qu'aucun autre, l'enseignement de la littérature n'est à l'abri des variations intérieures, des «déplacements» comme dirait Ionesco parlant du Roi se mourant, des préférences successives voire contradictoires, mais aussi des polarisations d'ordre affectif et des auto-projections multiples qui traversent et innervent le champ de la conscience enseignante. Le professeur de mathématique sera moins tenté et aura moins l'occasion de dévier de son projet pédagogique: pour vaste et passionnante qu'elle soit, la matière de son enseignement offre une prise moindre à la subjectivité, elle est plus autosuffisante, elle résiste mieux aux colorations du Moi, elle est, de ce point de vue, plus rassurante.

Tout se passe donc comme s'il existait une problématique particulière à l'enseignement de la littérature. Cette particularité s'explique par les finalités diverses sur lesquelles s'axe cet enseignement, finalités qui, dans l'Histoire, se sont vraisemblablement succédé puis évincées les unes les autres. Pour ce qui est de notre époque et de nos pays de l'Occident libéral, le problème se complique encore du fait de l'interpénétration voire de l'entrelacement parfois inextricable de finalités qui, à y regarder de plus près, se résument aux trois types entrevus plus haut: moral, esthétique, politique.

Les finalités de type moral

Qu'elles soient d'hier ou d'aujourd'hui, les œuvres littéraires recèlent toujours un projet moral (au sens large et général du terme). Et c'est peut-être

quand leurs auteurs s'en défendent le plus qu'elles proposent le plus nettement au lecteur une série de comportements comme autant de modèles à suivre ou à rejeter, un ensemble de situations humaines comme autant de paradigmes haïssables ou délectables, un recueil de normes éthiques à respecter ou à transgresser. Les œuvres qui se veulent ou dont les auteurs se prétendent à l'écart de toute préoccupation d'ordre moral n'échappent pas à cette règle. L'absence ou le refus de tout choix éthique est encore un choix, pourrait-on dire en paraphrasant Pascal et l'inéluctabilité de notre embarquement...

D'autre part, c'est durant les périodes de remaniements moraux ou de lente constitution de nouveaux idéaux moraux qu'on demande, notamment, à la littérature présente ou plus souvent passée, parfois étrangère, de fournir des *modèles*. Ce qui n'empêche nullement la littérature de chercher à son tour ceux-ci dans le monde où elle éclôt. Ainsi est-il difficile de démêler ce qui, dans la littérature courtoise des XII^e et XIII^e siècles, procède de l'observation de l'univers féodal et ce qui est suggéré, en guise de modèle, à ce même monde.

Quant à l'enseignement proprement dit de la littérature, il a dû, à l'époque alexandrine, par exemple, proposer des modèles épiques ou tragiques à l'imitation ou au rejet des classes. Un certain nombre d'œuvres, issues d'un passé qui pouvait être déjà lointain (un millénaire séparait, au moins, l'élève d'une école de l'Alexandrie du II^e siècle, de l'épopée homérique, et un demi-millénaire s'était creusé entre lui et les grands tragiques) étaient étudié, commenté, expliqué par les rhéteurs. Autant qu'il nous apparaisse, le but (outre l'apprentissage et la perpétuation plus ou moins réussis de la langue que nous appelons classique) de cet enseignement était d'abord d'ordre moral. Il importait (le succès de l'opération est une autre affaire...) d'offrir aux jeunes gens des modèles de comportement. C'est dans cette perspective que les personnages épiques ou tragiques tendent à devenir proverbiaux, sinon à se stéréotyper. Oreste et Pylade se muent alors en symboles d'amitié; en raison des *mille tours* qu'il joue aux autres, Ulysse est un objet scolaire de *Hassliebe*; Antigone, selon les cas et les tendances des commentateurs, symbolise l'amour filial ou la révolte contre le pouvoir établi. On pourrait multiplier les exemples. Ils montreraient tous que l'enseignement de la littérature antique a véhiculé, avec des heurs et malheurs divers, et transmis, avec plus ou moins de fidélité aux sources (à la limite le message originel a pu quasiment disparaître sous la glose), tout un système moral, pas toujours cohérent d'ailleurs et même plutôt contradictoire quand on l'examine dans une perspective synchronique.

Dans nos pays, on a longtemps demandé à la littérature antique, et non pas moderne, de fournir aux classes l'essentiel des modèles moraux auxquels alludent les lignes précédentes. Ainsi, Corneille, l'un de nos classiques, ne reçut jamais d'enseignement du français. Encore moins se vit-il dispenser d'enseignement de la littérature française. Il faut attendre le XVIII^e et, surtout, le XIX^e siècle pour que, dans les pays francophones, l'enseignement des littératures grecque et latine soit d'abord complété, puis insensiblement remplacé par celui de la littérature française. Mais la *fonction morale* de cet enseignement littéraire ne va guère changer. Aux professeurs de lycée de la première partie du siècle dernier on demandera, plus ou moins implicitement et sans qu'ils songeassent d'ailleurs à se rebeller contre cette idée, de trouver,

et de faire voir à leurs élèves, dans les œuvres étudiées, des modèles moraux. Les choses sont alors assez simples: le pluralisme moral n'est encore l'apanage que de quelques rares individus. On peut donc demander à Corneille des modèles d'héroïsme patriotique qui ne font pas sourire, à Racine des modèles (à ne pas suivre) de passion malheureuse ou meurtrière, à Mme de Lafayette des exemples d'abnégation, à Voltaire des exemples de comportement raisonnable et éclairé, ou des sujets d'exécration. Bientôt seront glissés dans de jeunes oreilles les exemples de religiosité plus ou moins bien venus que Chateaubriand créa dans ses premières œuvres (songeons aux railleries de Flaubert à ce propos).

Bon an mal an, il semble que la fonction morale dévolue à l'enseignement de la littérature ait été prédominante au moins jusqu'en 1914.

Les choses ont changé avec l'apparition, la publication et la diffusion d'œuvres dont, en même temps, la qualité littéraire était indiscutable pour l'esprit ouvert que devrait posséder tout professeur de littérature, et le substrat éthique en contradiction plus ou moins nette, parfois radicale, avec la morale dominante. Certes, il y eut des établissements où l'enseignement de la littérature ignora superbement Gide, Rimbaud, Proust ou Flaubert. Voir Balzac. Cela, au nom de *la morale*. En effet, le pluralisme éthique mit longtemps à s'imposer. Surtout dans l'enseignement, lequel est plus une machine à conserver qu'à innover, c'est une lapalissade que de le rappeler.

Quoi qu'il en soit, le pluralisme moral n'a pas facilité la tâche des professeurs de littérature. Ceux-ci ont adopté des attitudes diverses mais finalement assez aisées à grouper. Il y eut et il y a encore ceux qui, convaincus de la justesse de telle morale (judéo-chrétienne, marxiste, sartrienne, gidiennne, etc.) dispensent un enseignement judicatif: les œuvres proposées aux élèves sont classées plus ou moins clairement en bonnes ou mauvaises selon qu'elles répondent ou non aux critères moraux dont le professeur est porteur et véhicule; à la limite, on «oubliera» les écrivains ou les œuvres qui cadrent mal avec tel schéma. Il y eut et il se trouve encore des professeurs qui s'efforcent de montrer à leurs élèves de quelle morale procède chaque œuvre et qui, tout en manifestant ou dissimulant leurs propres choix éthiques, fournissent néanmoins à leurs classes des outils de jugement. Il y eut et il existe encore des professeurs qui, adeptes d'une sorte de neutralité morale, se gardent bien de signaler l'aspect éthique des œuvres. Cette prudence peut recouvrir l'indécision du maître lui-même. Elle peut aussi équivaloir à une sorte de lâcheté démagogique. Selon les lieux et les époques, il faut à un professeur dont c'est là la conviction beaucoup de courage pour dire que Lafcadio est un dangereux paranoïaque, Ysé, une belle névrosée, Don Alvaro, un monstre d'égoïsme, et Meursault, un lâche inconsistant. Il en faut en tout cas davantage que pour se taire et se retrancher derrière une cauteleuse neutralité. D'autre part, tout jugement moral proféré sur une œuvre doit, pour être réellement courageux, ménager expressément la liberté de jugement des élèves. Et leur droit à la réplique.

On le voit, si la fonction morale est loin d'avoir disparu de l'enseignement de la littérature, elle s'est pourtant complexifiée en raison du pluralisme éthique de nos sociétés. Pour être pleinement assumée, elle exige des professeurs une information plus vaste qu'autrefois. Mais aussi plus de force intérieure et une tolérance plus large que jadis. Il faut savoir également qu'aux conformismes moraux de naguère se sont substituées des attitudes apparemment plus

libertaires, mais souvent aussi doctrinaires et étroites que par le passé. Il faut aussi en finir avec l'idée préconçue que les questions morales laissent indifférents les étudiants et les élèves. En dépit des rêvasseries de ceux qui ne leur proposent plus ni Dieu ni Maître, les jeunes lecteurs cherchent spontanément, dans les œuvres, des orientations, des mises en garde, bref, une fois encore, des modèles. Il appartient aussi au professeur de littérature, s'il ne veut pas renoncer à une partie de sa tâche, de faciliter cette recherche. Il doit s'efforcer de le faire sans violer les consciences, mais aussi sans les laisser en friche. C'est dire la difficulté qui l'attend au détour de chaque texte. Cette difficulté est évidemment beaucoup plus considérable dans un climat pluraliste que sous un régime de monolithisme moral. Se référer uniquement à la morale judéo-chrétienne, ou à la morale marxiste, bref juger et apprendre à juger des œuvres en fonction d'un seul système de valeurs était et est peut-être plus confortable. Mais ce n'est pas la démarche d'un homme et encore moins d'un professeur libre. A l'inverse, s'abstenir de tout jugement moral, annoncé comme tel cela s'entend, n'est pas plus glorieux. Et trahit une frilosité inquiétante.

Les finalités de type esthétique

Ces finalités se sont, elles aussi, complexifiées à mesure que disparaissaient les critères du Beau, du Naturel, du Vrai auxquels nous avait accoutumés la tradition dite classique. Le professeur de littérature qui entend aujourd'hui faire goûter à ses étudiants ce qu'on appelait autrefois la «beauté», la «musique», la «construction» d'une œuvre doit d'abord indiquer à quelle échelle de valeurs il se réfère. S'il est évident que l'enseignement de la littérature serait incomplet en négligeant l'immense domaine du formel, il ne saurait pourtant se satisfaire (comme c'est trop souvent le cas) d'ancrages imprécis, humoraux, voire de foucades indéfiniment réversibles.

La finalité esthétique, c'est de faire éprouver le fameux «plaisir du texte» de Barthes. Encore les raccourcis barthiens doivent-ils être éclairés. Encore peut-on imaginer, et pratiquer parfois, une pédagogie qui aboutisse au «déplaisir du texte». Tout plutôt que l'indifférence. L'étudiant qui, au terme d'une analyse à lui proposée, s'écrie (et ose s'écrier...): «Ce texte me hérissé. Je ne le supporte pas.» Cet étudiant n'a pas perdu son temps.

Mais il faut aller plus loin. Selon les degrés et les types d'œuvres, l'enseignant choisira les méthodes les plus fructueuses d'éclairage esthétique. Il fournira des critères possibles. A ce propos, on se permet de rappeler un exercice qui peut se révéler très bon. On propose à une classe ou à un séminaire un texte de l'auteur X. Une fois identifié (c'est parfois malaisé, et il y a de terribles pièges), on établit, par cercles concentriques, tous les signes (ou les plus importants) qui renforcent cette identification. Quels éléments de tel texte de Sartre ou de Flaubert ou de Musset en autorisent et légitiment l'attribution? Ainsi se cristallisent des typologies formelles. Ainsi équipe-t-on des étudiants d'un certain nombre de repères formels (mais aussi thématiques) qui faciliteront leurs investigations et lectures ultérieures.

L'enseignement de la littérature bénéficiera aussi des recherches les plus récentes en matière de rhétorique. Il détectera les métaboles et figures aussi bien lorsqu'elles se manifestent sur le plan du mot et de la phrase que sur celui

d'une œuvre tout entière. S'il est utile de déceler et de réduire telle métaphore mallarméenne, il est indispensable de montrer, par exemple, que tel pamphlet est une hyperbole globale ou telle tragédie racinienne une énorme construction métonymique. On dégagera par exemple les linéaments de cette immense structure litotétique que constitue (notamment par la négation ou la délégation du sexe) une œuvre telle que *La Princesse de Clèves*. Il n'importe pas de multiplier ici des indications méthodologiques qui excéderaient notre sujet. Il s'agit simplement d'indiquer que les finalités de type esthétique, apparues plus tardivement parce que moins utilitaristes et apparemment plus gratuites, doivent inquiéter constamment le professeur de littérature. Ce n'est pas les atteindre que de signaler ça et là la «beauté» d'un texte (sans plus), pas plus que de compter le nombre de *e* ouverts chez Du Bellay ou celui des propositions causales dans tel fragment de Proust. Le but est de cerner d'aussi près que possible les raisons objectives, voire affectives du plaisir, du déplaisir ou de l'indifférence qu'on aura éprouvés à telle lecture. Les voies conduisant à ce but sont d'ores et déjà multiples. Elles se multiplieront encore. Mais il faut les baliser, et signaler quel est, pour chacune, le point de départ critique.

Les finalités de type politique

Contrairement à ce que pourrait indiquer un examen superficiel de la question, les finalités de ce genre ne sont pas récentes. Mais, et là encore, le pluralisme de nos sociétés modernes les découpe dans une lumière plus crue que naguère. Prenons un exemple très simple: il n'existe pas une seule tragédie racinienne qui ne soit sous-tendue, politiquement parlant, par une structure de type monarchique. Et les questions de succession dynastique, autrement dit d'accès ou de maintien au pouvoir, occupent une large part du champ tragique, que ce soit dans *Bajazet*, dans *Mithridate*, dans *Britannicus*, dans *Athalie* ou dans *Phèdre*. Ces faits autorisent à eux seuls, et depuis longtemps, une lecture politique (à côté d'autres interprétations, évidemment) de Racine. De même y a-t-il une lecture politique possible de *Zadig* ou de *Candide*. De Rabelais à Sartre, d'Agrippa d'Aubigné au Montherlant de *La Guerre civile*, et même de *L'Astrée au Voyeur* de Robbe-Grillet, il est une foule d'œuvres, et des plus grandes, que l'examen et la connaissance des structures politiques, des conceptions du pouvoir et de sa légitimité, des schémas d'oppression ou de libération permettront de comprendre plus et mieux. Rien n'est aussi erroné, et pourtant cela s'est pratiqué durant longtemps, que de croire et de faire croire à la gratuité politique des œuvres du passé. Qu'on songe à ces hymnes à la monarchie absolue que l'on trouve chez Bossuet ou chez Corneille, pour ne citer que ces deux thuriféraires-là. Qu'on relise aussi certaines pages de Proust sur les relations occultes de Swann avec la Présidence d'alors ou avec les ministres d'il y a quelques décennies.

A la limite, enseigner la littérature sous un régime authentiquement démocratique, c'est faire reconnaître – ce qui ne signifie pas nécessairement condamner anachroniquement – ce qu'il peut y avoir de profondément choquant, pour un démocrate, dans telle ou telle œuvre classique ou romantique, ou dans l'attitude d'un écrivain génial face aux Grands de son époque. Il suffit de songer que Racine, encore lui, s'adresse à la belle-sœur de

Louis XIV en lui exprimant sa « profonde vénération » (dédicace d'*Andromaque*). Racine avait alors vingt-neuf ans et Henriette d'Angleterre, vingt-quatre ! Ce sont là des flagorneries qui ne peuvent que hérir un démocrate de 1980. De même que le pauvre Corneille encensant Richelieu et prétendant, ou presque, tenir son talent du seul Cardinal.

On a trop longtemps passé sous silence cet aspect-là des choses, lequel a pourtant sa place dans l'enseignement de la littérature. D'autre part, cet examen politique est souvent suspect aux yeux de certains parce qu'il a été, hélas, pratiqué trop longtemps par les seuls marxistes, lesquels manifestent une tendance tout à fait révélatrice à le confisquer à leur profit. Là encore, si l'analyse marxiste n'est pas du tout dénuée d'intérêt, surtout lorsqu'on la doit à des gens comme Goldmann, elle ne saurait cependant occuper tout le champ critique. Ni, surtout, être adoptée sans indication claire des références. Lorsqu'un professeur applique à une œuvre (à condition qu'elle les souffre, et Baudelaire s'y prête tout de même moins bien que certaines fables de La Fontaine ou certaines pages de La Bruyère) les critères de l'analyse marxiste, l'honnêteté intellectuelle l'oblige à le signaler sans ambages. Il en ira de même s'il envisage l'attitude des Messieurs de Port-Royal face au Roi, et qu'il le fasse en suivant Bernard-Henri Lévy.

Mais encore une fois : il serait mutilant de renoncer à toute analyse politique des œuvres littéraires sous le prétexte – fallacieux – que la littérature n'a rien à faire avec la politique ou parce que les marxistes se seraient arrogé je ne sais quel monopole dans ce domaine. Il existe de nombreuses œuvres, et non des moindres, dont l'interprétation politique est décisivement éclairante. Le nier serait une conduite de mauvaise foi. En l'espèce, la terminologie sartrienne paraît particulièrement judicieuse.

Il est temps de donner ou de redonner à l'enseignement de la littérature une finalité politique qui contribue à faire de celle-ci non plus une sorte de luxe à l'usage de citoyens bien nourris, mais un aliment spirituel aussi substantiel que bien des manifestes – si mal écrits au demeurant. De même qu'une certaine dichotomie néo-platonicienne fournissait de l'Homme une image aussi éthérée et asexuée que fausse, et voyait dans sa relation au monde une idylle doucereuse et mensongère, un certain enseignement de la littérature présentait trop souvent celle-ci comme une sorte de jeu, sublime certes, parfois, mais parfaitement dégagé des contingences. Si ce point de vue peut s'avérer pour quelques œuvres (on songe à Mallarmé, et encore faudrait-il voir de plus près tout ce que signifie de frustration son retrait du monde), il est radicalement faux pour un grand nombre de livres majeurs. Ceux-ci furent écrits avec de la sueur, des larmes, de la rage et du sang parfois. Ce furent des œuvres de haute lutte, l'expression contenue d'irritations profondes, le sursaut de consciences *politiques* que révulsait l'arbitraire. Il faut sortir la littérature de son bocal. Et l'exposer aux grands courants de l'Histoire. Elle en sera moins chlorotique. Et plus vivante. Et plus tonique.

Il en va de l'enseignement de la littérature comme de tout enseignement. Son efficacité dépend, notamment, de la clarté avec laquelle auront été définis et distingués ses objectifs. On vient d'entrevoir quelques-uns des buts que se peut proposer cet enseignement. Cette liste ne se prétend nullement exhaustive. Mais, si l'on peut imaginer d'autres buts à cet enseignement – inciter à la création littéraire serait peut-être le couronnement le plus insigne

de tout l'exercice – il paraît qu'au moins les trois lignes de force selon lesquelles elle a été envisagée devraient, d'une manière ou d'une autre, se percevoir dans cette démarche pédagogique très particulière.

Les considérations qui précèdent ne se sont que marginalement et assez occasionnellement attachées à des problèmes de méthode. C'est aussi qu'on touche là à un domaine dont on voudrait qu'il demeurât le fruit de la recherche constante, laborieuse et tenace de chaque professeur. C'est pourquoi il ne fut pas question en détail des moyens analytiques, de la perspective chronologique ou des préférences pour la méthode thématique, de l'importance à accorder ou non à la nomenclature ou à la biographie des auteurs, des cadres interdisciplinaires qu'il importe parfois de constituer, tous sujets passionnants qui mériteraient à chacun plus d'une étude.

Notre but aurait été cependant atteint au-delà de nos espérances si les lignes qui précèdent pouvaient faire naître et alimenter une réflexion sur ce ressourcement perpétuel que doit et peut être pour celui qui le pratique avec enthousiasme et rigueur l'enseignement de la littérature.

*JEAN-CLAUDE JOYE
Professeur à l'Université de Berne*

D'origine fribourgeoise, né en 1935 à Meiringen (Berne), Jean-Claude Joye a fait ses classes primaires puis secondaires à Estavayer-le-Lac et à Fribourg. Des études de droit puis de lettres aux Universités de Fribourg et de Berne le conduisent, en 1962, au doctorat ès lettres. Il enseigne ensuite de 1965 à 1974 la littérature française aux Ecoles normales de Porrentruy et de Bienne. En 1974, il est nommé lecteur de littérature française à l'Université de Berne. En 1978, il passe son habilitation et devient privat-docent. En 1979, le gouvernement bernois le nomme professeur à l'Université.

J.-C. Joye est membre de plusieurs commissions cantonales bernoises qui, toutes, ont un lien avec l'enseignement du français (commissions du brevet d'enseignement primaire, du brevet d'enseignement secondaire français, du brevet d'enseignement secondaire alémanique). Il est vice-président de la commission cantonale de maturité et expert en chef aux examens de français.

J.-C. Joye a publié à ce jour: Julien Green et le monde de la Fatalité. Thèse inaugurale, Ed. Arnaudruck, Berne, 1964, 252 p. – L'Œuvre romanesque de José Cabanis. Aspects thématiques et techniques. Ed. du Démocrate, Delémont, 1978, 314 p. – Plus de 250 articles de critique littéraire dans le quotidien «Le Démocrate», constituant une «chronique des livres» de 1969 à aujourd'hui.