Littérature et pédagogie (Portugal)

Maria Alzira Seixo

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

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/035715ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/035715ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (print)

1492-1405 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Seixo, M. A. (1987). Littérature et pédagogie (Portugal). *Études françaises*, 23(1-2), 229–239. <https://doi.org/10.7202/035715ar>

Littérature et pédagogie (Portugal)

MARIA ALZIRA SEIXO

1. TOUJOURS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Il faut considérer trois questions de base qui se posent à toute réflexion sur l'enseignement de la littérature :

a) la définition de l'*objet* de cet *enseignement* (qui ne coïncide pas forcément avec l'objet des *études* littéraires) ;

b) l'observation des *voies* qui permettent d'y accéder (des conditionnements d'espace physique d'une salle de cours aux démarches méthodologiques qui encadrent le discours qui y est tenu) ;

c) l'examen des résultats qui en découlent, ou plutôt d'une *construction* à laquelle on puisse aboutir, soit que l'on s'occupe des problèmes proprement pédagogiques, soit que l'on veuille les dépasser pour considérer de façon plus vaste leur insertion dans le cadre de l'institution et de l'organisation sociale qu'elle doit servir.

La première question est l'obsession majeure de tout enseignant et constitue le centre d'un débat qui occupe l'université et la recherche européennes depuis déjà une trentaine d'années, sans que pour autant on puisse lui apporter une réponse nette et sans controverse. Il est vrai qu'elle est étroitement liée au problème de la définition de l'objet des études littéraires, qui peut relativement se satisfaire si on lui désigne le *texte*, mais qui se perd (et se gagne) en divergences multiples si on lui demande de préciser son entité

et, encore plus, le rapport de cette entité verbale aux discours de langage qui le nomment et qui le décrivent dans la constitution de son étude. Mais il existe une relation complexe entre l'étude et l'enseignement. Si l'enseignement n'existe pas sans l'étude (encore faut-il ajouter que l'étude pratiquée par l'enseignant a un statut inhérent, social et institutionnel, différant en cela de celle qui est réalisée par l'étudiant — ce qui touche d'ailleurs le rapport professeur-élève faisant déjà partie du problème de l'enseignement), l'étude peut exister sans l'enseignement, en tant que marque de la connaissance qui se développe de soi au monde à partir de moyens très différenciés. Dans le cas particulier du champ littéraire, l'étude (sous la forme d'essai, de critique ou de commentaire) s'est constituée parallèlement au texte qui est son objet, dans la mesure où elle assume un degré de textualité qui peut provoquer elle-même d'autres études ; le travail littéraire s'organise, du moins à notre époque, de façon à intégrer les textes premiers et les textes seconds, tout en considérant le discours sur le discours comme le signe de son existence, un peu à la façon platonicienne des ombres et des réalités qui insinuent l'existence d'un fait à travers le métadiscours qui le désigne au-delà de l'indication en quelque sorte figurative de son nom. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que la notion d'étude a limité ses connotations de centre nodal d'un projet intellectuel, comme c'était le cas à la Renaissance, pour se retrouver dans la catégorie de notion auxiliaire d'un travail qui est aujourd'hui dirigé vers l'axe écriture-lecture ; et il me semble que ce changement n'est pas sans rapport avec la crise de l'enseignement que nous traversons et dont l'enjeu peut être déterminé par l'oscillation théorique qui sous-tend les effets de production et les effets de réception. Nous pourrions toujours dire, en tout cas, que l'objet de l'étude littéraire (à remarquer encore la caractère insolite de l'emploi de la notion au singulier, particularisée en tant qu'attitude et rendue abstraite par la limitation de la section de travail que le pluriel implique) est le texte, ou un quelconque biais par l'intermédiaire duquel on envisage sa construction organique. Mais cela nous avance bien peu pour la définition de l'objet de l'enseignement de la littérature qui, de toute évidence, s'appuie sur l'étude des textes pour mener à autre chose que cette étude et sans laquelle on pourrait s'en tenir aux études déjà pratiquées, écrites, et qui sont toutefois présentes dans l'enseignement sous la forme d'une bibliographie, nécessaire, importante, mais éventuellement secondaire ou même négligeable. Ce qu'on travaille dans l'enseignement de la littérature, on le fait avec les textes, mais l'essentiel du faire se situe entre l'écrit premier des textes et l'écrit second des études, et conditionne l'enseignement avant tout comme un fait de parole.

Enseigner la littérature est donc une activité (comme toute relation d'apprentissage) cherchant à faire parler l'écriture et trouvant dans cette parole l'acte de lecture comme interprétation-compréhension et comme interprétation-transformation d'une opération intersubjective et intrasubjective (historique et psychologique) qui est son occupation fondamentale. On pourrait donc dire que l'objet de l'enseignement de la littérature est la *lecture* si, par là, on entendait que le fait de lire inclut dans le travail de langage le privilège de la fonction verbale et d'une de ses composantes majeures qui est la *voix*. En effet, l'enseignement se ponctue en leçons et la leçon est toujours une lecture, une proposition de lecture ou une énonciation où quelque chose se donne à lire — mais la voix est toujours là. La voix est la métonymie du corps dans tout enjeu littéraire (et il est très curieux que l'ensemble des thèses sur l'objet de la littérature lui accorde en général si peu de place...), le lieu même de son support et de sa jouissance. Toute lecture, même si elle est représentation conceptuelle silencieuse du message codé par les signes écrits, passe par un travail articulatoire et phonique qui donne la voix ou peut la figurer ; et c'est justement par là que le corps prend soin de l'écrit et en reçoit les marques. Dans la leçon, cependant (et nous la considérons toujours comme l'opération fondamentale de l'activité enseignante), la voix prend son essor en tous ses sens convergents et divergents, multipliée dans une dualité de lieux (enseignant-étudiant) qui intègre à son tour les combinaisons du chœur (la classe) et les irradiations de leurs interférences diversifiées. Enseigner la littérature est donc un travail sur les textes dits littéraires qui cherche à faire passer par la voix (par une activité verbale convenablement oralisée) la différence entre les écrits et leur fidélité première, la lecture ; bref, c'est lire l'écrit de sa propre voix.

Et c'est la voix qui ouvre les voies, c'est-à-dire que ce sont les appellations de l'objet-texte qui, par leur constitution orale (compréhensive ou commentatrice), introduisent le besoin d'une ou de plusieurs chemins à suivre pour essayer d'accéder à l'objet. Autrement dit, il faut s'interroger sur les rapports entre la théorie et la pédagogie pour la réalisation de l'enseignement de la littérature. La théorie littéraire a déclenché une offensive, pendant les cinquante dernières années, qui fait que l'on ne peut plus enseigner la littérature sans préoccupations théoriques déterminées, que ce soit pour la pratique ou pour le seul besoin de l'information ; et il arrive même, à l'heure actuelle, qu'il soit presque impossible de dispenser un cours de littérature sans faire une place significative à la théorie ou de donner un cours de théorie littéraire sans une pratique constante et développée de l'analyse des textes ; ce qui veut dire que le texte en tant qu'objet des études littéraires

ne peut résister à l'interprétation sans qu'une approche théorique ne lui prête ses contours ; ce qui veut dire aussi que la théorie littéraire n'est peut-être rien d'autre qu'une position objectuelle déterminée face au regard critique qui essaie de la dire. Mais on se soucie beaucoup moins de la pédagogie ; comme si le savoir qui circule dans les salles de cours n'était qu'une accumulation d'informations et de découvertes qui auraient pû se communiquer en toute transparence de moyens par le réflexe d'enchaînement question-réponse ou proposition-déposition. Qui plus est, on la fait glisser du côté légèrement négligeable du niveau secondaire, en la postulant comme un simple besoin du rapport à entretenir avec des enfants ou des adolescents devant se «laisser conduire», tout en insistant sur la portée didactique de type impositif qui doit à tout prix être refusée.

Il me semble cependant qu'une stratégie de l'activité d'enseignement ne doit en aucun cas être confondue avec la dictée unilatérale qui conduit la démarche didactique et qu'une mise en place des fonctions constituantes d'un cours (matière, enseignant, étudiants, salle et voix) doit être conçue de façon à permettre la circulation du savoir et l'approche des découvertes. Or, il est arrivé souvent que l'éclatement objectuel et discursif pratiqué par la théorie littéraire des dix dernières années n'ait trouvé, pour sa pratique, que les espaces de temps et de lieu d'une tradition contredisant en absolu l'effort spéculatif recherché. Ceci ne veut pas dire qu'il existe des relations d'homologie entre les discours littéraires et leur emplacement ; mais ce serait tout à fait erroné de penser qu'ils s'articulent en toute indépendance... Le problème est que chaque théorie pédagogique a une filiation politique nette ou, du moins, une caution qui lui permet de s'institutionnaliser rapidement ; ce qui cause l'échec du système d'enseignement un peu partout, du moins en Europe. Car la pédagogie a été rattachée, depuis toujours, beaucoup plus aux prétendus résultats de l'enseignement qu'à la spécificité de l'objet qu'il vise ; ce qui fonde le caractère politico-social de l'esprit pédagogique qui devrait, à mes yeux, changer sa tutelle pour un caractère intellectuel auquel puissent être conformes ses buts et ses moyens. L'enseignement, il faut toujours le rappeler, est aussi un fait de langage où la simple communication (transmission de connaissances) est dépassée par une élaboration mentale qui parle/écrit les résultats d'appréhension de l'écriture-lecture et qui, par là, définit la production d'une signification déterminée (pour chaque cours, pour chaque étudiant, dans un rapport littérature-vie qui devrait être toujours déterminant). L'inclusion de l'activité d'enseignement dans l'aire théorique devrait donc nous apparaître comme naturelle, si

ce n'est que les besoins institutionnels de l'école seraient par là menacés, ce que l'on peut aisément comprendre.

La pédagogie de la littérature se heurte très souvent aux conditionnements méthodologiques déterminés par chaque cours. Jusqu'à quel point la question de la méthode doit-elle constituer une imposition didactique ou une option permise par les conditions pédagogiques? Là aussi l'apport théorique pourra être d'un secours inestimable, surtout si l'enseignement ne se laisse pas prendre par l'exigence des modélisations trop déterminées et parvient à équilibrer des opérations de cohérence cognitive et des possibilités d'irradiation de son état de pensée.

Les intentions assignées à l'école sont avant tout d'ordre social et politique. La visée de cet enseignement donne donc lieu de nos jours à une instabilité d'objectifs qui découle non seulement de la mobilité politique mais surtout de l'indécision du corps enseignant et des perspectives professionnelles auxquelles les étudiants sont confrontés. Il arrive (et je pense qu'il s'agit d'une situation qui n'est pas particulière au Portugal, en 1984) que les étudiants de littérature n'auront d'autre perspective de travail que la recherche (qui n'existe pas en tant que métier défini et rémunéré) ou l'enseignement au niveau secondaire (qui n'inclut la littérature que dans les trois dernières années du lycée et exclusivement la littérature nationale); ce qui menace dans ses fondements mêmes l'enseignement professionnel.

2. ENSEIGNEMENT, RECHERCHE ET SITUATION LITTÉRAIRE

L'enseignement de la littérature française au Portugal se donne surtout dans deux universités : celle de Coimbra et celle de Lisbonne (et, dans ce cas, surtout à l'Université Classique, l'Université Nouvelle ouvrant aussi ses cadres à la discipline mais ne disposant pas jusqu'à présent de professeurs; les quelques assistants qui prennent en charge cet enseignement travaillent en collaboration avec nous pour la formation spécialisée). Une observation de la situation des études françaises dans notre plan d'études universitaires, en ce qui concerne le niveau de la licence (la maîtrise française) et du *mestrado* (le 3^e cycle français), démontre immédiatement la place privilégiée qui leur est accordée. En effet, pour des raisons d'ordre historique, sociologique et culturel, le Portugal a toujours maintenu des relations artistiques importantes, notamment sur le plan littéraire, avec la France : si le *Siglo de oro* espagnol a fait retentir son éclat sur notre littérature, c'est la littérature française qui commence, à partir du XVIII^e siècle, à la dominer de façon sensible jusqu'à récemment. La situation géographique et le

motif de la «romanité» ont fait aussi que le français est très tôt devenu la première langue étrangère de l'enseignement portugais, et cette réalité linguistique s'est maintenue jusqu'aux années soixante-dix environ, où les nouvelles générations ont commencé à manifester une nette préférence pour la langue anglaise dans les programmes de niveau secondaire. Ce fait va très probablement changer la physionomie culturelle du Portugal, mais il n'est pas encore facile de présenter des prévisions très sûres, l'évolution politique étant décisive à cet égard ainsi que l'action culturelle des ambassades ou les programmes littéraires des maisons d'édition et de certaines institutions. En tout cas, l'effet de ce changement ne s'est pas encore fait sentir à l'Université où la variante «français/anglais» de la licence en langues et littératures modernes est la plus recherchée par ceux (presque la totalité des étudiants) qui espèrent l'utiliser dans l'enseignement au lycée. Même pour la variante «portugais/français» (où le nombre d'étudiants est encore plus grand du fait de l'inclusion des matières nationales), on peut observer que la place de la littérature française dans le plan d'études universitaires est d'importance primordiale, non seulement par les trois années d'études qui lui sont consacrées mais aussi par l'abondante bibliographie concernant les matières méthodologiques et théoriques conseillée aux étudiants dans des disciplines comme «Introduction aux études littéraires et théorie de littérature». Il arrive aussi que la création récente des *mestrados* a vu naître comme cours pionniers justement ceux de Littérature portugaise et de Littérature française.

En ce qui a trait aux dispositions didactiques, la Faculté des lettres de Lisbonne (Université Classique) organise les cours en deux années d'études dans une perspective historique, la première année s'occupant des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles et la deuxième année, des périodes médiévale et classique ; une troisième année de spécialisation (encore au niveau de la licence) est consacrée à des études de type «séminaire», et le cours de *mestrado* s'occupe de la problématisation théorique et historique de sujets concernant la littérature française (choisis dans une perspective thématique ou généalogique) tout en privilégiant la recherche et les thèses qui en sont le résultat concret. La pédagogie suivie, soigneusement discutée chaque année, a pour le moment établi quelques directives plus ou moins fixes pour chaque cours : orientation monographique, choix de sujets de travaux concernant plusieurs siècles ou périodes historiques et s'intégrant à l'approche de plusieurs genres littéraires, information générale exigée des étudiants ; le travail littéraire s'oriente essentiellement en fonction du texte, d'où le privilège accordé à l'analyse textuelle dans notre enseignement — cette

analyse se fonde sur des exigences très sévères en ce qui concerne une juste perspective historique et la problématisation conceptuelle nécessaire à une approche méthodologique convenablement encadrée par des coordonnées théoriques. Analyse, histoire, théorie, voilà les trois points sur lesquels s'exerce prioritairement notre enseignement de la littérature, l'accent portant sur l'analyse dans les premières années d'études et sur la théorie dans les dernières. L'effort pédagogique se développe avec difficulté à cause du nombre très élevé d'étudiants: environ soixante-dix par groupe (chaque enseignant ayant normalement deux groupes). Cette situation pose des problèmes énormes d'exécution du fait que les normes du travail enseignant prévoyaient un maximum de vingt-cinq étudiants par groupe; aujourd'hui ces normes idéalement maintenues par l'exigence professionnelle et perfectionnées par dix années d'expérience restent largement théoriques, d'une façon évidemment dramatique et... impossible. Pour moins de 100 étudiants, à l'époque déjà lointaine des années cinquante, on comptait deux enseignants; au début des années soixante-dix, trois enseignants pour 300 étudiants; après 1974, pour le même nombre d'étudiants, on comptait six enseignants, tandis qu'au début des années quatre-vingt il y avait huit enseignants pour 400 étudiants; à l'heure actuelle, on compte le même nombre d'enseignants pour 650 étudiants environ. Un problème politico-économique nous submerge donc: malgré l'augmentation du nombre d'étudiants, le nombre d'enseignants est stable, les nouveaux engagements étant bloqués par les difficultés matérielles et par les accords financiers avec l'étranger.

Si la situation est en ce moment même d'une extrême gravité sur le plan pédagogique, il est au moins possible de considérer les coordonnées pédagogiques qui nous ont guidés pendant ces dernières années. Le premier but de l'enseignement de la littérature étant à nos yeux celui d'apprendre à lire l'organisation littéraire d'un texte, nous pensons que cet apprentissage doit se pratiquer au moyen de la lecture réflexive ou spéculative et d'une écriture qui puisse intégrer quelques-unes de ces approches ou, éventuellement, leur totalité. Nous entreprenons dans nos cours une intense activité de travail textuel qui inclut sa microscopie scripturale aussi bien que sa macroscopie modélisante, son enjeu théorique aussi bien que son inscription productrice dans l'histoire. Ceci étant, bien entendu, une visée générale, notre sens commun de la pédagogie littéraire, la façon personnelle de chaque enseignant permettant en outre des adaptations engendrant des différences de degré ou même d'orientation qui ne nous gênent guère quant à la signification globale de l'enseignement.

Du côté des étudiants, quelques problèmes d'une certaine gravité se posent aussi. Le temps n'est plus où l'école supérieure était la tâche principale de la jeunesse (dans une classe sociale bien déterminée), du moins dans le domaine des études de lettres : maintenant, 80 % des étudiants, ou même plus (il paraît que les organismes officiels ne s'intéressent pas tellement à la détermination de ce genre de statistiques...), enseignent déjà dans les lycées quand ils suivent leurs cours à l'Université, à cause de la pénurie de professeurs au secondaire et du coût peu élevé de ces remplaçants sans formation professionnelle complète. Le gouvernement n'encourage pas la création d'universités là où elles seraient effectivement nécessaires : la moitié sud du Portugal, qui comprend les deux provinces d'Alentejo et celle d'Algarve, ne compte aucune Faculté de langues et littératures modernes, si ce n'est celle de Lisbonne, au centre du pays! Cela dit, il faut comprendre la situation paradoxale et totalement inadéquate de plans d'études et de cours conçus pour des étudiants à temps plein et fréquentés plutôt par des jeunes ou des adultes qui travaillent déjà à plein temps dans l'enseignement officiel ou ailleurs. Un bouleversement social coïncide donc avec un bouleversement pédagogique, d'où une situation fort complexe qu'aucune entité officielle ou privée n'a encore pris soin d'analyser.

La façon que nous avons adoptée de conduire la relation d'apprentissage tout en cherchant à éviter l'abaissement du niveau de l'enseignement et à faire face aux conditions réelles de la société portugaise, c'est de faire un choix bibliographique un peu sévère mais très soigné, à la fois pour le corpus des travaux de chaque cours, et pour le support théorique, historique et critique qui l'accompagne. Ainsi, loin de chercher à exécuter des programmes aux longues lectures et aux exigences théoriques détaillées et diversifiées, nous pensons qu'il est plus utile (et plus faisable avec profit *même dans des conditions normales...*) de choisir une dizaine de textes par cours (de durée annuelle), représentatifs au point de vue historique ou esthétique, ainsi qu'un ensemble bibliographique oscillant entre trente et cinquante titres, ayant en vue non pas une couverture idéale du champ littéraire mais un *travail effectif* qui permette une pratique concrète de la littérature et qui puisse, par sa compréhension beaucoup plus que par son extension, développer l'aptitude de l'étudiant à effectuer par ses propres moyens l'approche de textes non étudiés en classe.

Il est temps de souligner que ce rapport concerne surtout la Faculté des lettres de Lisbonne et, dans cette faculté, l'ensemble des enseignants qui se consacrent à la littérature française, petit

noyau du département de littérature (désignation qui inclut les licences et les *mestrados* en littératures romanes) qui s'est constitué de façon organique depuis janvier 1980, sous le sigle GUELF (Groupe universitaire d'études de littérature française). Le groupe est né du besoin d'organisation collective d'un enseignement dont la pratique exigeait une réflexion pédagogique ; en même temps, et d'après l'idée que l'enseignement ne peut en aucun cas être séparé de la recherche, sur le plan universitaire, le groupe a déterminé un programme d'action scientifique constitué de plusieurs activités : séances de discussion, présentation de thèses avec débat, séminaires orientés par des spécialistes français, portugais et d'autres nationalités (entre autres : Julia Kristeva, Gérard Genette, Gilbert Durand, Claude-Gilbert Dubois, Jean Ricardou, Henri Meschonnic, Charles Grivel, Rolf Klopfer, Henri Coulet, Darko Suvin, Leyla Perrone-Moisés, Eduardo Lourenço, Joel Serrão, Jean Richer, Paul Vallaneix, Jean Verrier, Eva Kuskner, Wladimir Kryszynski), dont les exposés historiques et théoriques ont développé quelques méthodologies que nous utilisons : sémiotique, théorie du texte, psychanalyse, symbolologie, comparatisme, etc., journées d'études (consacrées aux problèmes de la traduction) et colloques (avec la publication des actes : *Colloque-Barthes et Saint-John Perse et les poétiques en France et au Portugal au XX^e siècle*). La réalisation la plus intéressante est pour nous celle de la publication de la revue *Ariane* ; cette revue se propose de diffuser les travaux des membres du GUELF et est rédigée en langue française. Tout ce travail ne pourrait bien entendu exister sans des appuis d'ordre financier, d'ailleurs très difficiles (de plus en plus difficiles) à obtenir, et qui jusqu'à présent nous sont venus de l'Ambassade de France (dont les critères deviennent très sévères!), de la Fondation Gulbenkian et du ministère de l'Éducation (ces deux organismes devant surtout soutenir des projets proprement «nationaux», leur appui peut être mis en cause à tout moment), ainsi que de la Faculté des lettres elle-même.

Le GUELF (qui compte à l'heure actuelle une trentaine de membres, enseignants et chercheurs) se propose d'ailleurs de développer un travail proprement universitaire, mais aussi de le dépasser par des activités qui puissent articuler l'université avec la vie littéraire et culturelle à l'extérieur et, dans ce sens, les journées d'études et les colloques sont ouverts au public ; en novembre 1983, par exemple, un colloque a eu lieu à Paris, organisé par le Centre culturel portugais de la Fondation Caloste Gulbenkian et le directeur du Centre, José-Augusto França, a demandé au GUELF de participer à l'organisation de cette rencontre, qui avait pour thème : *l'Enseignement et l'expansion de la littérature française au*

Portugal (Actes du colloque, Paris, 21-23 novembre 1983, Fondation Calouste Gulbenkian, Paris, 1984).

En effet, si la littérature française a une place bien déterminée dans l'enseignement et dans la recherche universitaire au Portugal, elle joue aussi un rôle déterminant dans la situation littéraire générale, notamment sur le plan de l'édition. Les traductions portugaises d'ouvrages littéraires français ainsi que des productions importantes dans le domaine des sciences humaines sont courantes, ce qui n'exclut pas une consommation notable de l'édition française, même si les prix deviennent insupportables à cause de l'augmentation des coûts en France et, surtout, de la dévaluation de la monnaie portugaise.

3. ET LA JOIE DE LIRE?

On peut donc être content, dans une certaine mesure, de la façon dont les études littéraires françaises se développent dans l'université portugaise, même en tenant compte des problèmes qu'elles rencontrent ; on doit cependant regretter l'absence de l'enseignement de la littérature au lycée qui exclut l'existence d'un niveau intermédiaire d'information entre la culture de base (généralement supposée) et le niveau de développement et de recherche qu'on doit atteindre à l'Université. La culture de base se forme d'ailleurs sur des contreparties positives et négatives. Les positives relèvent surtout de l'attention des médias relativement satisfaisante en ce qui a trait aux événements de la littérature française, surtout du côté de l'édition (qui est tournée vers les besoins des études universitaires et vers les progrès de la recherche) et des périodiques, qu'il s'agisse des journaux à grande diffusion ou de revues spécialisées comme *Colóquio/Letras*.

Un problème cependant se pose concernant la littérature en général : celui de la diminution de la fréquence de lecture, constatée au lycée et à l'Université où, très souvent, les étudiants ne lisent que ce qui leur est imposé par les programmes. Cela tient sans doute à un certain nombre de facteurs d'ordre social, économique et même culturel. Mais il importe de souligner l'incapacité dont fait preuve l'enseignement en général : le secondaire, par son utilisation systématique de méthodes modernes d'analyse de texte assimilées de façon erronée et pratiquées à tort et à travers au gré de la mode, inculquant aux étudiants une idée fonctionnelle du texte comme mécanisme dont les pièces seules importent, sans chercher à atteindre la compréhension de l'ensemble ni à former la perception esthétique ; le supérieur, par sa méconnaissance affichée de cet état de choses venant du lycée, et qui cherche à appliquer ses démarches méthodologiques et théoriques sur une pré-

supposition de bonne conscience concernant une préparation de base qui, en fin de compte, n'existe pas. Entre ces deux niveaux celui d'une ignorance servie par des instruments sans matière d'application et celui d'une réflexion métalittéraire qui dépasse le contact premier avec les textes, un fossé se creuse où la littérature risque finalement d'être ensevelie. Ce fossé, que l'édition, les médias et l'élite de leurs consommateurs fidèles couvrent de fleurs voyantes, attire l'attention de l'écrivain, du critique, de quelques professeurs ; c'est là qu'on aimerait voir émerger le terrain productif de la lecture, pratiquée par goût, développée avec toute la joie qu'elle peut procurer. La position de l'écrivain hésite entre la faute qu'il a peut-être envie d'attribuer à l'inadvertance du lecteur, très souvent (mal) justifiée par les besoins économiques, et l'inculpation du critique ou du professeur, accusés de tuer par des excès théoriques une sorte de naïveté délirante qui serait l'attitude idéale du lecteur ; d'autant plus que l'écrivain portugais ne peut vivre (sauf dans des cas absolument exceptionnels) de la publication de ses livres et qu'une augmentation des ventes est un de ses beaux rêves. Divers organismes compétents cherchent à aider quelque peu : l'Institut portugais du livre (intégré au ministère de la Culture), avec un budget scandaleusement réduit (l'équivalent de moins de 300 000 dollars pour 1984) ne peut que contribuer modestement à l'abaissement du prix de quelques livres édités normalement et reconnus pour l'enseignement et pour la valorisation du patrimoine littéraire ; l'Association des écrivains cherche à sensibiliser la population au moyen de quelques manifestations (conférences, débats) qui, finalement, ne touchent que le milieu des écrivains eux-mêmes.

Ce qui nous ramène à notre problème central, celui de l'enseignement. Ou bien la tâche de l'enseignement de la littérature est d'éveiller le goût de la lecture, ou bien on part du principe qu'on ne peut enseigner la littérature qu'à ceux qui aiment déjà lire. Nous savons très bien que la question n'est pas aussi simple et que le goût et la pédagogie s'intègrent dans des rapports auxquels l'ordre politique, social et économique *n'est pas du tout* étranger. Et il faut distinguer un goût de la lecture qui appartient aux marques d'une personnalité éduquée, quelle que soit sa position sociale, d'une compétence de la lecture qui doit être attribuée à ceux qui se spécialisent en matière littéraire. Nous avons bien entendu exposé quelques problèmes concernant cette compétence, mais si son besoin social est réel, c'est qu'il correspond à l'existence première de ce goût, ou plutôt de cette envie qui prend l'homme devant le livre. C'est l'articulation entre l'homme et le livre qui est notre affaire.