Enseigne-t-on la littérature ? (France)

Françoise Gaillard

Volume 23, numéro 1-2, automne–hiver 1987

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/035702ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/035702ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (imprimé)

1492-1405 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gaillard, F. (1987). Enseigne-t-on la littérature ? (France). *Études françaises*, 23(1-2), 13–23. <https://doi.org/10.7202/035702ar>

Enseigne-t-on la littérature? (France)

FRANÇOISE GAILLARD

Que ce que l'on appelle l'enseignement de la littérature mente à son enseigne en ce que précisément il n'enseigne pas la littérature, est une de ces vérités premières dont la réénonciation, sert aujourd'hui à doter d'un contenu (souvent illusoire) le malaise que certains enseignants de littérature éprouvent à nouveau après l'euphorie naïve de l'âge structuraliste.

Que cet enseignement n'ait pas été conçu pour enseigner l'objet proposé à sa visée titulaire, cela est évident, du moins si par *enseigner* on entend «faire accéder par la transmission d'un savoir, à un savoir-faire», si donc on conçoit l'enseignement comme l'initiation à une pratique, par voie de conséquence l'enseignement de la littérature comme ce qui devrait naturellement déboucher sur un faire littéraire. Tel n'est généralement pas la finalité du cours de littérature, sauf dans le cas de certaines innovations pédagogiques, lesquelles d'ailleurs, se sont significativement débarrassées du terme de «littérature» aux connotations trop institutionnelles, au profit de celui d'«écriture». Je pense ici aux «ateliers d'écriture» qui transforment la classe de français en un laboratoire d'expérimentations scripturales. Il ne faudrait pas commettre l'erreur de prendre ces «ateliers» pour des ruches où des apprentis littérateurs s'exerceraient sous la houlette de maîtres chevronnés comme, autrefois, les rapins apprenaient à barbouiller en voyant peindre les

grands artistes. La conception de l'écriture qui anime et justifie ces travaux est une sorte de négation active du concept de littérature lequel, ainsi que le rappelait Barthes dans son introduction au *Degré zéro de l'écriture*, ne va pas sans l'idée d'une certaine clôture sacrale de ses signes.

Or, rien ici qui ressemble aux rituels initiatiques par lesquels se pérennise une caste; au contraire, l'atelier d'écriture vise à faire tomber les barrières instituées entre les professionnels de la chose écrite et ses exclus, au nom du droit de chacun à s'approprier les signifiants pour en jouer, pour en jouir. Ce type de revendication démocratique formelle est par son seul mode positif d'énonciation (qui, en outre, suppose toujours un sujet plein de l'appropriation) en contradiction totale avec l'ambivalence requise par la fonction symbolique de l'écriture. Jean Baudrillard stigmatisait autrefois, à propos du corps et du sexe, le paradoxe de ce genre de réclamation¹.

Une autre façon de résorber la contradiction consisterait, par une extension abusive du concept, à comprendre dans l'acceptation même du mot *littérature* la production critique à laquelle cette dernière donne naissance. L'activité enseignante s'inscrivant, pour les *Lettres*, de plein droit dans cette masse d'écrits critiques, relèverait tout naturellement de la pratique littéraire. Mais l'interdit jeté par la division du travail de l'écriture à laquelle la distinction faite par Barthes entre écrivain et écrivain donne une efficacité nouvelle, vient frustrer la discipline de la réconciliation avec son objet; et ses praticiens de leur rêve le plus cher : celui d'être reconnus comme des enfants légitimes des Muses.

La tricherie que l'intitulé de cette discipline pédagogique entretient par son ambiguïté est cause de bien des inconforts intellectuels. Ceux-ci connaissent, en période de crise des certitudes, une forme d'exaspération qui se traduit par une impression très forte soit de frustration, soit d'imposture. La première réaction tient à la douloureuse découverte de l'absence de contenu spécifique de l'enseignement de la littérature, la seconde à celle du caractère mensonger de ce qui lui tient lieu de contenu. Le sentiment d'être les involontaires complices d'une fraude se réveille chez les enseignants de la littérature, avec l'effondrement du mythe de la scientificité qui avait transformé ce qui pour l'humanisme cultivé était un champ d'exercice du goût et de la morale, et pour l'érudition universitaire un terrain d'enquêtes quasi policières, en un ob-

1. *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Gallimard, 1972, particulièrement l'article intitulé «Fétichisme et idéologie : la réduction sémiologique».

jet de savoir théorique. L'enseignement de la littérature se découvrirait une matière à enseignement: la science, ou la théorie, de la littérature. Cette dernière manquait de nom de baptême, il aurait fallu inventer pour elle la *littératureologie*; si le néologisme ne fut pas même avancé, ce n'est pas tant que sa dysphonie rebuta les plus téméraires logothètes, c'est que l'unité disciplinaire qu'il aurait affichée était toujours ressentie comme problématique. La littérature par sa réalité polymorphe déjouait toutes les tentatives d'appréhension synthétique. Le concept ne se clarifiait pas, il fallut se rabattre sur des termes disciplinaires à visée plus restrictive comme *poétique*, *narratologie*, etc. Reste que grâce à cette mutation le discours enseignant sur la littérature connut une période d'oubli de la précarité de son statut: il se sentait participer à (et de) cette science nouvelle en cours d'élaboration.

Partons donc de notre constat liminaire: la littérature, on ne l'enseigne pas. La provocation qui s'y entend n'a pour fin que d'attirer l'attention sur le statut particulier dont jouit cette discipline dans le *cursus studiorum* des lycéens, et de nous mettre mieux à même d'en défendre le maintien au moment où les sirènes de l'utile en font la cible de leur chants technocratiques.

«Enseignement de la littérature»: le génitif est ambigu et laisse planer le doute. La littérature dans ce syntagme occupe-t-elle la place du pédagogue ou celle de l'objet pédagogique? Longtemps on a baptisé du nom d'«enseignement de la littérature» une invite à se mettre à l'écoute de l'enseignement sur le monde et sur les hommes, dispensé par la littérature. Cet âge n'est peut-être pas encore, du moins pas pour tous, révolu. Aujourd'hui, cependant on essaie généralement de redonner une valeur objective (et objective) au génitif, mais au prix d'un relais dans la transitivité requise par le verbe *enseigner*. Ce qui s'enseigne ce n'est pas «directement» la littérature, mais, comme nous l'indiquions au début, *le savoir sur la littérature*. Encore conviendrait-il de mettre ce dernier énoncé à l'irréel du présent pour marquer qu'il ne s'agit encore que d'une possibilité pédagogique, dont la mise en pratique est suspendue à l'état d'avancement des travaux de constitution de cette discipline nouvelle. Si la littérature ne peut jamais être qu'un objet indirect d'enseignement, cela tient avant tout au fait que le temps, dans son acception courante, recouvre une réalité multisignifiante et non un champ disciplinaire constitué. Il est, de ce point de vue, intéressant de noter qu'à la différence des autres disciplines la littérature est la seule matière enseignée à avoir une existence indépendante de la recherche et de l'enseignement. Ceci appelle immédiatement un correctif. Nous ne voulons pas dire que l'institution littéraire, voire même l'élaboration des œuvres, ne se sou-

tiennent pas de l'activité de recherche et d'enseignement des professionnels du discours critique, mais que la littérature n'a pas besoin des professeurs et des chercheurs au même titre que la géographie par exemple, ou la physique. Serge Doubrovsky dans son introduction à la décade que le centre de Cerisy-la-Salle consacra à ces questions, l'expose clairement: «Si la littérature ne préexiste pas au professeur il ne la fera jamais exister².» On ne peut mieux dire que la littérature est ce à quoi l'enseignant *a affaire* et non ce qu'il *a à faire*. Il ne s'agit, ni dans notre propos ni dans celui de Doubrovsky, de réactiver la vieille opposition entre la théorie et la pratique, laquelle constitue souvent l'essentiel des débats pédagogiques, mais d'indiquer que cette clôture sur soi-même fait de la littérature un objet d'enseignement à part. Qu'on la compare, par exemple, à la philosophie, sa soeur ennemie dans le champ des humanités, il y a bien, en ce domaine, une forme de clôture, mais c'est celle des seuls textes philosophiques, et non de la philosophie. En effet, tout métadiscours suscité par les textes philosophiques est le produit d'une activité qu'il ne paraît pas illégitime de définir à l'aide du verbe *philosopher*. Ceci suffit à prouver que le métadiscours philosophique fait partie intégrante du discours philosophique, dont on ne saurait véritablement le séparer et qu'il appartient donc à la philosophie, même si l'histoire de la discipline n'est pas destinée à en conserver toujours la trace. Le métadiscours critique sur la littérature ne connaît pas un sort aussi enviable : il est au contraire condamné à être l'exclu de la discipline qu'il professe. Il n'y a d'ailleurs pas — et ce fait est significatif — de verbe pour désigner l'activité intellectuelle à laquelle il doit d'exister. Quel aurait-il pu être? Oserons-nous risquer le barbarisme *littériter*? Il conviendrait peut-être, et d'autant mieux que l'on y entend la rature ou le ratage de la littérature dont ce métadiscours porte précisément les stigmates...

Le métadiscours sur la littérature ne saurait donc jamais être pris pour une pratique littéraire, sauf dans des énoncés malveillants qui englobent dans un même discrédit l'objet littéraire et le discours sur cet objet, du type «tout ceci n'est jamais que littérature!» De tels propos visent à se débarrasser, en la renvoyant à la catégorie du futile et de l'inutile, de la question même de la littérature — mais, à l'âge de l'utile, l'inutile ne constitue-t-il pas le plus grand des dangers pour l'ordre social? L'«inutilité» de la littérature fait donc objectivement d'elle un principe négatif actif. C'est une des raisons qui, à nos yeux, en rendent l'enseignement d'autant plus nécessaire...

2. Serge Doubrovsky, dans *l'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971.

Beaucoup s'interrogent aujourd'hui : «l'enseignement de la littérature a-t-il un objet?» Nous aurions envie de répondre, en ne retenant naïvement de la question que la lettre de ce qu'elle dit, et en ignorant la perfidie qu'elle contient, hélas il n'a que cela! Mais ceux qui posent la question ne se demandent pas si cet enseignement a un contenu, mais bien s'il a une finalité ; il faudrait même être plus précis et dire : s'il a une finalité pratique, car nous sommes depuis longtemps sortis de l'utopie philosophique du monde des fins pour entrer dans celui de la finalisation. Dans cet univers, le mot «objet» est devenu synonyme de but ou de visée productifs et, du même coup, de «raison économique d'être».

Pourtant la question prise dans sa littéralité, c'est-à-dire la-vée de tout procès d'intention, est toujours pertinente. Car si l'enseignement de la littérature s'est plutôt signalé, depuis son apparition dans les programmes scolaires, par un trop-plein d'objets, on a pu récemment soupçonner que c'était pour masquer la défaillance de son seul objet — défaillance non d'existence (la littérature, ça existe! ça n'existe que trop et les manuels du même nom l'attestent suffisamment), mais défaillance de pertinence. Pour le dire autrement, ce qui est apparu comme défaillant dans le syntagme «enseignement de la littérature», ce n'était pas la littérature sous l'espèce de son «être-là», mais sous celle de son «être-objet», le concept d'«objet» désignant ici selon la tradition du discours épistémologique, la chose prise sous l'angle du connaître, la chose en tant qu'elle est connaissable. Les docteurs subtils se sont penchés sur cette infirmité de naissance qui, du point de vue de cette appropriation rationnelle qu'est le savoir scientifique, équivaut à un défaut d'existence. Ils ont alors appliqué à la littérature une médecine positive en décidant l'instauration d'une science de la littérature destinée à repérer et à définir un «être-littérature» de la littérature. Sans entrer dans le débat éculé sur l'essentialisme d'un tel projet, on peut tenir pour désormais évident qu'il ne pouvait que passer à côté de ce qu'il se proposait d'atteindre. En effet, aucune connaissance à valeur définitionnelle de la littérature ne peut faire l'économie de sa dimension institutionnelle, notamment (ou précisément) de sa promotion au rang des objets d'enseignement et de sa présence dans les programmes. L'institutionnalisation fait partie de la compréhension du concept de «littérature». Je rappellerai pour mémoire ce propos ou cette boutade de Barthes : «La littérature c'est ce qui s'enseigne.» Cet aphorisme délibérément provocant semble, à première vue, entrer en contradiction avec notre proposition initiale : «la littérature, on ne l'enseigne pas». Cette contradiction n'est en fait qu'apparente car dans la formulation de Barthes) le mot *littérature* désigne un ensemble clos de textes consi-

dérés comme *littéraires* du seul fait de leur inscription dans un programme scolaire. Il s'agit donc du produit fini proposé à l'étude, autrement dit des grandes œuvres, alors que sous notre plume ce même terme servait à qualifier le travail d'écriture de l'écrivain, c'est-à-dire un mode de production d'objets discursifs spécifiques. Le caractère parfaitement conciliable, je dirai même complémentaire, des deux énoncés ressortirait mieux si, dans un raccourci faisant bon marché des nuances, on les glosait de la manière suivante : ce qui s'enseigne (et qui d'ailleurs ne doit son existence qu'à l'enseignement), c'est la littérature faite, ce qui ne s'enseigne pas, en revanche, c'est la littérature à faire...

L'objet rencontré par cette science nouvelle ne pouvait donc, bien évidemment, pas être la littérature; ce fut *le texte*, objet abstrait, socialement inexistant, qui se prêtait d'autant mieux à toutes les approches théoriques qu'il n'avait pas de réalité concrète. En réaction contre les excès de référentialisation et de contextualisation de la vieille histoire littéraire, ainsi que par résistance profonde à l'égard de toute interprétation faisant intervenir l'histoire ou la sociologie, les nouveaux docteurs se sont taillés un objet sur mesure dans le tissu de la littérature: le *texte*.

Notre propos n'est présentement pas de faire le procès de ce découpage, ni de contester la légitimité scientifique de cette opération de remplacement de l'objet social concret par un objet théorique, pour ne pas dire imaginaire et idéal. De nombreuses pièces ont déjà été versées à ce dossier. Le rappel, sur le mode quelque peu déroutant de l'allusion, de certaines tentatives faites récemment pour doter l'enseignement de la littérature d'un objet précis qui lui soit propre, ne vise qu'à montrer comment la question du contenu de cet enseignement a fait écran à celle de sa fonction. Il est vrai que cette dernière a été souvent interrogée par ceux qui se sont livrés à une critique en règle des manuels scolaires mais, même pour ces chercheurs, le rôle normalisateur que cet enseignement leur paraît avoir joué, tient essentiellement à la conception de la littérature qui le sous-tendait. C'est donc encore une fois une affaire de définition d'objet.

On dirait que, sommé de produire des arguments en faveur de sa justification sociale (et donc de son éventuel maintien dans le *cursus studiorum*) l'enseignement de la littérature ne trouvait de parade que dans la justification scientifique (ou disciplinaire) de son objet. Comme si, sourds à la demande sociale qui se fait toujours plus pressante : «pourquoi l'enseignement de la littérature?» enseignants et chercheurs en entendaient une autre : «qu'enseigne la littérature?» C'est en effet à la question de l'objet qu'ils ont toujours répondu comprenant ce terme comme un synonyme de ma-

tière ou de contenu (comme appelé par la question : «quoi?») et en se gardant bien de le recevoir dans son sens finalisant (lié à la question : «pourquoi?»). Le soupçon que le véritable malaise de l'enseignement de la littérature se situait sur un terrain différent de celui sur lequel il ne cessait d'accumuler les preuves scientifiques de sa verueur, m'est venu en constatant que l'interrogation sur son objet (au sens de contenu) n'était jamais restée veuve de réponse. Que celles-ci témoignent d'une vision du monde humaniste ou scientifique, c'est affaire d'époque et d'idéologie. Ce qui est évident c'est que, contrairement à ce que pouvait laisser penser ce que nous avons appelé, tout au début, le mensonge de son enseignement, l'enseignement de la littérature a moins souffert au cours de son histoire d'une difficulté à définir son objet qu'à justifier par sa seule valeur disciplinaire sa présence dans les programmes d'éducation. Il m'apparaît que l'enseignement de la littérature est hanté par l'idée plus ou moins consciente qu'il doit l'espace disproportionné, par rapport à l'enseignement des beaux arts, qu'il occupe dans la formation de la jeunesse, au fait qu'*il est là pour autre chose*. Tous ceux qui ont dépouillé les textes officiels qui ont décidé de la part de la littérature dans l'organisation du programme d'enseignement des écoles, savent qu'on attendait de son étude qu'elle soit un substitut laïque des cours de morale et de religion. Ceci, dira-t-on, ne vaut que pour la préhistoire de la discipline. Aujourd'hui l'enseignement de la littérature ne sert plus d'alibi à des savoirs que l'on n'ose dispenser directement : il se soutient de lui-même. Et pourtant, des chercheurs qui étaient les défenseurs les plus déclarés, et par leurs positions théoriques et par leurs pratiques textuelles, de l'autonomie de la littérature ont éprouvé la nécessité de justifier leur travail sur le texte en le présentant comme une contribution à une science des signes, ce qui revenait à faire de leur discipline, nouvellement définie une sous-branche d'une anthropologie générale des pratiques symboliques. La littérature n'a donc jamais rien perdu de la fonction cognitive qui lui a été traditionnellement dévolue, à ceci près qu'on ne la considère plus comme dépositaire de connaissances sur le monde, sur la société, sur les moeurs, extérieures à elle, mais qu'elle est devenue partie intégrante du nouveau savoir sur l'homme qu'elle contribue à élaborer. Doubrovsky, dans cette introduction aux travaux sur l'enseignement de la littérature, qui a déjà été citée, se plaît à spéculer : «Au XVII^e siècle, écrit-il, si l'on avait demandé à La Bruyère quelle vérité il transmettait, il aurait dit : la connaissance de l'homme, la connaissance de la société³...» Ainsi, l'écrivain

3. *Ibid.*

reconnaissait-il que ce qui allait devenir la littérature avait pour fonction de produire un savoir moral et sociologique utile à ses contemporains, et il était fier d'en être l'agent. Ce qui était vrai à l'âge classique l'est encore, pour une large part, au XIX^e siècle, et ce n'est pas par hasard que les sciences sociales à leur naissance ont contracté une dette si importante auprès de la littérature. Il n'est que de songer à ce que la sociologie doit aux romans de Balzac, la psychanalyse à quelques grands textes de la culture humaniste de l'époque, etc.

Aujourd'hui, le professeur de littérature s'en voudrait d'avoir de ces naïvetés. Il n'utilise plus, ouvertement, la littérature comme une voie royale vers la connaissance de l'homme et de la société — je parle bien sûr du professeur «affranchi» qui a suivi les chemins déjà inactuels de la «nouvelle critique». Il sait que ce serait se faire prendre en flagrant délit de détournement du texte au profit du prétexte. Cette trahison du dogme de l'autoréférentialité du texte témoignerait d'un indéradicable attachement à la théorie du reflet dont la seule suspicion doit faire rougir de confusion. Et pourtant cet enseignant a-t-il une pratique de la littérature si différente de celle qu'il stigmatise lorsqu'il ne voit en cette dernière qu'une occasion de tester des savoirs forgés à d'autres fins, par des disciplines différentes, et apprivoisés à grand-peine comme la théorie analytique, les modèles linguistiques, etc. Là encore il faut bien sûr corriger ce que la pure et simple analogie aurait de tendancieux, donc d'erroné et de trompeur, en attirant l'attention sur un renversement significatif : ce n'est plus la littérature qui est sollicitée pour qu'elle livre les connaissances sur l'homme dont on la sait grosse, ce sont les savoirs sur l'homme qui viennent maintenant investir massivement la littérature pour la faire accoucher de la vérité sur elle-même. Ce qui demeure, à l'insu même des praticiens de ces opérations, c'est l'éternelle dialectique du dehors/dedans dont ils croyaient précisément s'être débarrassés. Paradoxalement, c'est au moment même où il a le plus fortement revendiqué la spécificité et l'autonomie de son objet, que l'enseignement de la littérature est devenu le banc d'essai des sciences humaines. Il y avait alors grand risque de voir cet enseignement se transférer vers les sciences humaines, et son objet se fractionner en une poussière d'objets entraînés dans l'orbite des autres disciplines. Ce qui s'est produit est tout autre. L'enseignement de la littérature s'est transformé dans le système cosmique des sciences de l'homme, en une sorte de planète magnétique dont le pouvoir d'aimantation a attiré tous les autres savoirs dans sa propre orbite. Ainsi, cet enseignement est-il devenu le lieu imaginaire de leur totalisation ou, plutôt, de leur syncrétisme utopique. De ce fait, il

s'exposait à ressentir très fortement la moindre décélération d'un secteur satellisé. Ceci explique sans doute que le repli sur soi de certaines branches des sciences humaines ou leur stagnation dans l'ordre du savoir, ait terriblement affecté sa propre dynamique disciplinaire. Il n'est que de comparer l'euphorie intellectuelle qui anime les interventions et les débats du colloque de Cerisy-la-Salle qui, rappelons-le, date de 1969, à l'application ennuyeuse et ennuyée des articles aujourd'hui publiés par les revues considérées pourtant comme à l'avant-garde des études qui se font dans ce domaine, pour prendre la mesure de la récession théorique. Ce ne sont le plus souvent que piétinements, répétitions...

Le regard sur la littérature a changé le jour où l'on a cru pouvoir la situer au point hypothétique de recoupement des différentes trajectoires des sciences humaines. Ce jour-là, l'enseignement de la littérature s'est découvert de multiples objets théoriques nouveaux, subsumables sous l'étiquette unique de «littérature». La question du contenu ou de l'objet de cet enseignement était fermement occupée... pour un temps! Car l'hypothèse d'un tel recoupement ayant fait long feu, la littérature s'est trouvée tout d'un coup ruinée dans sa définition la plus productive pour la recherche comme pour l'enseignement. La question du «pourquoi?», «pourquoi l'enseigner?» est alors revenue et l'on s'est rendu compte qu'elle avait souterrainement cheminé pendant toute la période où l'on s'était enivré du trop-plein des réponses à la question : «quoi?»

De cette étrange parade de l'enseignant de littérature qui, à la question «pourquoi? pourquoi son enseignement?» répond toujours en produisant une définition de son objet ou un programme pédagogique, je ne donnerai qu'un exemple. Je l'emprunte à Bernard Pingaud qui, bien qu'étant lui-même écrivain, vole au secours de l'enseignant de littérature en lui soufflant une réponse :

Un écrivain ne tombe pas du ciel, il écrit à une certaine époque, dans un certain milieu, pour un certain public. Il est soumis à un conditionnement sociologique, économique, idéologique. En même temps, un écrivain vient après et à côté d'autres écrivains, les livres se répondent les uns aux autres à l'intérieur d'une histoire propre de la littérature qui s'ajoute à l'histoire tout court et qu'il est indispensable de connaître si l'on veut pénétrer complètement une œuvre littéraire. Dégager ces médiations, situer une œuvre par rapport à toutes ces coordonnées — ce qui ne veut pas dire, bien entendu, restaurer la vieille critique des sources — *telle me paraît être la justification générale d'un enseignement de la littérature*⁴.

4. Bernard Pingaud, dans *l'Enseignement de la littérature*, op. cit. C'est nous qui soulignons.

On aura reconnu le programme de Gustave Lanson revu par la critique d'inspiration marxiste. D'après Pingaud, en effet, ce qu'il convient d'étudier, pour parvenir à une connaissance véritable d'une œuvre littéraire, ce n'est pas seulement le contexte socio-historique, ce qui, depuis plus d'un siècle, est l'objet de la critique traditionnelle, mais ce contexte envisagé dans le type de détermination concrète qu'il entretient avec l'œuvre. Le terme de «médiations» est ici essentiel ; il porte tout le poids de la nouveauté du point de vue. Nul doute que nous n'ayons affaire à une position «éclairée», l'exemple n'en est que plus intéressant pour notre démonstration.

La dernière proposition de Pingaud énonce l'objet précis de son intervention : il s'agit en effet, par ces quelques remarques, de *justifier* un enseignement de la littérature. Écoutons à nouveau sa conclusion : «telle me paraît être la justification générale d'un enseignement de la littérature». Ainsi, tout ce qui précède, c'est-à-dire très précisément l'énoncé de ce que devrait être un bon enseignement de la littérature, constitue, aux yeux de l'écrivain, une suffisante justification de cet enseignement. Ce qui revient à dire que cet enseignement *se justifie de lui-même* dès lors qu'il est adapté à son objectif ; autrement dit, l'objectif de cet enseignement est en lui-même sa propre justification. Or, cet objectif a été défini quelques lignes plus haut : «pénétrer complètement une œuvre littéraire». Conclusion : la bonne connaissance des œuvres littéraires est une (la) fin en soi de l'enseignement de la littérature. Cette fin se passe de toute autre justification puisqu'elle est une finalité absolue.

Inutile de relever tout ce que l'expression «pénétrer complètement» doit au vieux mythe de la profondeur, car il est beaucoup plus important de noter que le raisonnement reconduit l'aporie de nombreux plaidoyers en faveur de l'enseignement de la littérature. Ceux-ci ont souvent tenu pour acquis que la littérature se justifiait d'elle-même, et donc que ce qu'il leur fallait justifier, ce n'était que le contenu et la nature de cet enseignement — que ce à quoi il leur fallait répondre, c'était encore une fois à la question : quoi? » «qu'enseigner?», éventuellement doublée de cette autre : «comment?» «comment enseigner». Ils se sont pour cette raison essentiellement battus sur un double terrain *théorique* et *pédagogique*, cherchant à fonder en légitimité ce qui devait être enseigné sous l'étiquette «enseignement de la littérature», et à légiférer sur la manière dont devait être dispensé cet enseignement. Pour le reste on se reposait sur la traditionnelle fétichisation de la littérature par notre culture. Pingaud, par son évidente sérénité à l'endroit de la question du «pourquoi?», reconduit ce fétichisme. Mais l'avenir

des fétiches est toujours suspendu à la découverte de nouvelles idoles. Mieux vaut donc donner à l'objet de cet enseignement un fondement autre que celui du consensus culturel.

Nos ultimes remarques voudraient indiquer une des voies possibles de cette légitimation. Elle est philosophique et s'écarte du consensus. Toute la réflexion sur l'esthétique conduite par la philosophie allemande depuis Hegel a montré que l'art en général et la littérature en particulier constituaient par leur seule existence une opposition au social, qu'ils étaient son négatif — ce qui ne signifie nullement son envers, mais ce qui veut dire : *son ferment de négativité*.

Par le rappel de ces positions bien connues, nous ne cherchons pas à sauver la littérature en faisant d'elle une valeur-refuge, quelque chose comme un lieu permanent d'élaboration des contre-idéologies ou comme le dernier vestige humaniste dans un monde qui, après avoir fait l'expérience de la mort de Dieu, pourrait faire celle de la disparition de l'homme. Il ne s'agit pas davantage de la dresser comme un dernier rempart de papier contre toutes les barbaries.

Avec la littérature, ce que nous défendons ce ne sont pas des valeurs (c'est-à-dire des contenus valorisés), mais une fonction : celle du grand refus ou de la négativité qui est dévolue à l'esthétique depuis que l'éthique a abandonné notre monde profane. La littérature est en elle-même par son seul mode de production ce que Adorno appelle «une négation déterminée de la société». Son intégration dans l'espace culturel social ne contredit en rien la fonction objectivement critique que nous lui reconnaissons.

Cela suffit pour plaider en faveur de son maintien dans les programmes d'enseignement selon toutes les voix, voies ou méthodes que l'on voudra. Cela suffit aussi, sans doute, pour faire désirer sa suppression sous le prétexte fallacieux de l'inutilité.