

Karl Canvat

**Titre « La valeur a goût de temps » (J. Schlanger) Sens des textes et histoire des formes**

« (...) créer des perspectives dans l'énorme forêt des lettres ».  
(Valéry, 1957 [1936] : 1773)

Mots clefs littérature-enseignement-difficultés intellectuelles, sociales et affectives-dénaturalisation  
La visée centrale de l'enseignement de la littérature est d'éveiller petit à petit à l'intelligence des enjeux profonds de l'aventure littéraire, dont la vie et le développement sont traversés, dynamisés, par les conflits de valeurs, qui, en opposant avant-gardes et épigones, formalistes et réalistes, partisans de l'engagement et tenants de l'art pour l'art..., nous font découvrir de nouvelles façons de sentir et d'exprimer, et modifient sans cesse notre conception même de la littérature (d'où les relectures des œuvres antérieures et les recompositions du « panthéon »), mais aussi de nous-mêmes et du monde.

Un tel enseignement ne peut qu'être historique

Mise en scène de l'homme et du monde, de leurs rapports heureux, conflictuels ou absurdes, mais aussi travail sur les possibilités et les limites du langage, la littérature, plus sans doute qu'aucun autre art, est donc constamment traversée par les questions de valeurs, dans ses formes comme dans ses contenus.

Les écrivains sont les premiers à en faire l'expérience, qui, tantôt, veulent décrire les problèmes moraux, sociaux, politiques... de leur temps (dans l'Avant-propos de *La Comédie humaine*, Balzac prétend se faire « l'enregistreur du bien et du mal »), tantôt entreprennent de contester, de subvertir ou de réformer des valeurs dominantes (que l'on songe à la littérature engagée de Sartre), tantôt mettent en question la notion même de valeur (Dada et les Surréalistes), tantôt encore subissent les foudres d'une société qui se sent outragée, voire menacée (Sade, Flaubert, Baudelaire, Céline, Rushdie...).

Mais les lecteurs le savent tout autant, qui, en général, cherchent d'abord dans les textes littéraires des représentations intelligibles de tranches de vie qui les éclairent sur eux-mêmes et sur ceux qu'ils côtoient, les aident à comprendre et à évaluer situations et comportements, les enrichissent d'expériences imaginaires et contribuent ainsi à leur formation personnelle grâce à ce que certains sociologues de la lecture appellent joliment « un prêt-à-porter identitaire ».

Et l'Ecole n'a d'ailleurs pas tardé à le comprendre, qui, depuis longtemps, a fait de la littérature une matière d'enseignement obligatoire – dans un souci d'éducation bien plus que d'instruction, et de morale bien plus que d'esthétique.

Mais la littérature n'est pas qu'un discours idéologique sur le monde extérieur. Elle constitue elle-même un univers qui connaît ses propres problèmes et conflits de valeurs. Ainsi, par exemple, du débat bien connu sur la hiérarchie des auteurs et des œuvres : y a-t-il des « incontournables », un « panthéon », et, si oui, selon quels critères ? Mais aussi de celui sur le sens et l'opportunité des innovations formelles : on se souvient, entre autres, de la condamnation des esthétiques jugées « décadentes » par certains régimes totalitaires du XXe siècle, épris de « réalisme constructif », ou, en moins violent, des polémiques sur « la mort de l'homme » qui ont entouré, en France, le développement du Nouveau Roman.

Ce qui est, par conséquent, central dans la problématique littéraire, c'est la question de la valeur symbolique, car c'est un trait spécifique des objets littéraires (et artistiques en général) que le point de la chaîne historique où ils s'inscrivent, tant à la réception qu'à la production, est une partie constitutive de leur valeur et de leur sens même. Dans notre culture, en effet, pastiches et copies ne comptent guère, à la différence de l'original qui a marqué son temps, ou frayé des voies nouvelles pour l'avenir. La valeur accordée aux œuvres littéraires ne tient ainsi, fondamentalement, ni à leurs contenus ni à leurs formes pris en eux-mêmes, mais, comme en musique ou en peinture, à leur place et à leur rôle par rapport à celles qui les ont précédées et suivies. Ce qui fait que la littérature n'est pas simplement une juxtaposition de textes à la libre disposition du lecteur (une bibliothèque sans limites). Elle est, au-delà des œuvres singulières, une aventure commune à travers le temps long, où se succèdent conflits de légitimité, essais avant-gardistes parfois avortés mais aussi acquis et ruptures durables, qui transforment peu à peu notre vision du monde et de l'homme, notre confiance dans la capacité du langage à dire le réel, et jusqu' à notre besoin de sens plus ou moins clair ou assuré.

Cette dynamique agonistique inscrit la littérature dans une temporalité singulière, et résolument esthétique – contrairement à ces histoires de la littérature qui rabattent les principes de leur scansion sur des modèles temporels empruntés ; elle permet de configurer ce que Judith Schlanger appellerait un « passé pertinent », ou la conscience d'une dette, c'est-à-dire de la persistance, au présent, d'une tradition.

L'expérience littéraire, à l'échelle de la société dans laquelle doit s'inscrire l'individu, est ainsi bien autre chose que le rapport immédiat de celui-ci avec quelques fictions susceptibles de le faire réfléchir sur sa vie présente ou à venir ; et bon nombre de récits qui sont ici, légitimement, jugés intéressants et formateurs ne sont, la plupart du temps, que des « romans ad infinitum » dont Milan Kundera estime qu'ils « ne disent rien de nouveau, n'ont aucune ambition esthétique, n'apportent aucun changement ni à notre compréhension de l'homme ni à la forme romanesque, se ressemblent l'un l'autre, sont parfaitement consommables le matin, parfaitement jetables le soir ».

C'est l'intelligence de cette aventure littéraire, dont nous sommes le produit et qui conditionne profondément notre perception actuelle du monde et de nous-mêmes, notre capacité de le déchiffrer en même temps que de nous inventer, qui me paraît être l'enjeu profond d'un enseignement de la littérature. C'est dire que celui-ci ne peut se concevoir dans le simple émiettement des textes innombrables : pour faire sens, il lui faut tracer des voies convergentes ou contrastées, marquer des étapes successives, des conflits et des découvertes...

Ne pas construire avec les élèves une telle connaissance du champ littéraire, c'est prendre le risque de leur faire apparaître toute « recherche stylistique » comme un pur caprice ornemental et tout exercice d'explication de texte comme une complication gratuite d'une lecture pour laquelle l'idéal demeurera toujours la facilité d'accès aux situations, aux personnages, à leurs sentiments : bref, à ce qui n'est plus de la littérature (mais, aussi bien, du cinéma, ou de la vie, tout simplement).

Peut-on, par exemple, leur faire lire des romans sans jamais s'interroger avec les élèves sur les raisons de l'étrange confort que nous offrent les récits de fiction ? Pourquoi, comme disait Roquentin, « quand on vit, il n'arrive rien. (...) Il n'y a jamais de commencements. (...) Il n'y a pas de fin non plus. (...) Mais quand on raconte la vie, tout change. » ? Pour Umberto Eco (1996 : 125), c'est parce que « tout message est déchiffrable, pourvu que l'on sache qu'il s'agit d'un message. Avec le monde réel, le problème est que nous nous demandons depuis la nuit des temps si ce message existe et s'il a un sens. Quant à l'univers narratif, nous avons la certitude qu'il constitue un message, qu'une autorité d'auteur est derrière lui, comme étant son origine et un ensemble d'instructions pour la lecture ». Bref, « nous lisons des romans parce qu'ils nous donnent le sentiment confortable de vivre dans un monde où la notion de vérité ne peut être remise en question, alors que le monde réel semble être beaucoup plus insidieux » (97 – 98).

En somme, l'alternative est simple et chacun peut choisir son camp : « Si les mondes narratifs sont si confortables, pourquoi ne pas tenter de lire le monde réel comme un roman ? Ou bien, si les mondes de la fiction narrative sont si petits et trompeusement confortables, pourquoi ne pas chercher à construire des mondes narratifs qui soient aussi complexes, contradictoires et provocateurs que le monde réel ? La vie ressemble certainement plus à Ulysse qu'aux Trois mousquetaires, et pourtant chacun est enclin à la lire comme si elle était un récit de Dumas plutôt que de Joyce (1996 : 127-128).

Pour conclure, la littérature renvoie à une façon de penser le monde et de se penser dans le monde. Elle donne ordre et cohérence aux événements factuels et contingents de l'existence ordinaire, et, par l'ordre secret qui émane de l'œuvre, les mondes extérieur et intérieur prennent forme. « Contrairement à la tradition du cogito et à la prétention du sujet de se connaître lui-même par intuition immédiate, il faut dire, écrit Paul Ricoeur, que nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanité déposé dans les œuvres de culture. Que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi, si cela n'avait été porté au langage et articulé par la littérature ? » (1986 : 101-117).

Il n'y a pas d'accès au réel direct, pur, nu, dépouillé de toute mise en forme préalable. Il n'y a pas d'expérience sans références. Alberto Manguel, dans *La bibliothèque la nuit*, rappelle que la bibliothèque imaginaire de Rabelais est une véritable satire du monde savant et monastique, avec des titres du genre : *Le Cul pelé des veuves*, *Le Tirepet des apothicaires*, *La Croquignolle des curés*, etc. Une bibliothèque peut être un rêve, mais aussi un cauchemar lorsqu'il s'agit des restes de celle de Hitler, conservés à Washington, où l'on trouve un traité sur l'emploi du Zyklon B, utilisé dans les chambres à gaz...

La littérature se glisse entre nous et les autres, nous et le monde, nous et nous-mêmes. Le sens, Gilles Deleuze l'a montré avec éclat, ne vient pas d'en-haut ni d'ailleurs : il est dans la relation. Et puisqu'on n'échappe pas à la relation, la question centrale d'un enseignement de la littérature soucieux de donner du sens est de savoir à quelle bibliothèque nous confions notre destin.

Karl Canvat est professeur des universités

Université de Lorraine – IUFM/U. Nancy 1

CELTED – U. Metz

Karl Canvat Bibliographie

- « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature », dans A. Brillant-Annequin, J.-F. Massol (dir.) *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* CRDP Académie de Grenoble, 2005.
- « La littérature : après 'l'ère du soupçon' », <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/>
- « La littérature : après 'l'ère du soupçon' », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n°2004-2, n° 35 (« Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? ») Compte rendu du IXe colloque de l'Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français (A.I.R.D.F.) à Québec, 26-28 août 2004).

- « The teaching of literature at the crossroads : means or goal ? », communication au colloque de l'International Association for the Improvement of the Mother Tongue Education (I.A.I.M.T.E.) (Lisbonne, 28 - 30 juillet 2003), dans L1, 2007 (« Communication and/or culture »).
- « Jean-Patrick Manchette ou : le polar des lendemains qui (dé)chantent », dans *Enjeux*, n°65, 2006.
- « Les genres, espace des possibles et mémoire du littéraire », dans *Québec Français*, n° 148, 2008.
- « Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture ordinaire », dans *Etudes de Lettres*, n° 75, 2008.
- *La notion de genre littéraire*, Paris, P.U.F., coll. « Que sais-je ? » (à paraître)

Si vous désirez citer ou faire référence à ce contenu, ce fichier ou cette page, merci d'en signaler la source et l'url : <http://www.inrp.fr/manifestations/2010-2011/>

© Institut national de recherche pédagogique