



HAL
open science

Sens du roman, roman du sens

Patrick Mathieu

► **To cite this version:**

Patrick Mathieu. Sens du roman, roman du sens. L'école et le savoir, May 2007, Sousse (Tunisie), Tunisie. hal-04395669v2

HAL Id: hal-04395669

<https://amu.hal.science/hal-04395669v2>

Submitted on 15 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE SENS DU ROMAN : VERS UN ROMAN DU SENS.

L'étude du roman à l'école

Patrick MATHIEU

(Cet article visait la place du roman au Lycée. Il peut ne plus être d'actualité.)

Ce titre cache mal la vastitude du projet auquel il est censé donner une orientation. De même que les Anciens utilisaient la Fable pour indiquer le texte en prose, le mot [roman] renvoie ici simplement au processus narratif actuel, ce qui accroît d'autant les ouvertures possibles à donner à la question du sens : tout un roman ! La multiplicité des formes, l'éclatement des lois du genre permettent mal, me semble-t-il de parler du roman comme Marthe Robert pouvait encore le faire pour le côté psychanalytique, ou avec la volonté politique d'un Jean Ricardou. La théorisation du roman, et c'était à prévoir, s'est métamorphosée en des théories de romans. Et de cette intrication, l'on ne sait trop laquelle de la théorie ou de la réalisation romanesque engendre l'autre. Je ne les dissocierais donc pas dans mon approche.

Or il ressort de cette fusion que la question didactique de l'étude romanesque à l'école est curieusement mise de côté, délibérément ou non, et cela pour de multiples raisons toutes valables : les approches scientifiques et critiques relèveraient par leur spécificité et leur complexité de l'enseignement universitaire ; et l'approche de l'œuvre même est elle aussi renvoyée à la sphère universitaire ; les programmes scolaires sont allégés en « humanités » et le roman n'y apparaît plus prioritaire ou en tous cas, l'œuvre complète est tronçonnée, afin de servir à d'autres finalités (l'argumentatif, le poétique, la thématization, etc.). Ainsi, de même que dans d'autres matières, comme l'Histoire, tout un pan de l'approche historique, linéaire, à accorder au roman est amputé. La diversité même du public scolaire et sa subséquente faiblesse empêche l'approfondissement et nécessite que l'on privilégie des passages « forts », ou divertissants au détriment de la psychologie des personnages et de leur évolution, comme des beautés intrinsèques du texte.

Toujours se profile l'utilité du passage choisi, son extraction et son réemploi dans des situations pédagogiques déterminées : c'est bien entendu le socle culturel qui est atteint par ces pratiques. « Liberté pédagogique », me direz-vous ? – Sans doute, mais j'ai tendance à y voir plutôt un phénomène actuel typiquement postmoderniste, ou la coupure, le bref, le superficiel, le réemploi et le relativisme servent de justification à des pratiques de survol et de conditionnement littéraire.

Le mal est partout diffus, dans les niveaux, les enseignements, dans les emplois du temps, ainsi que dans les programmes. A ce propos, fait à mon sens révélateur, la dernière réforme du français de 2001-2002 a instauré pour la classe de Première littéraire un septième « objet d'étude » intitulé « Réécritures », certes intéressant, mais qui dans sa conception même met en relation des textes courts, des pastiches, imités ou inspirés les uns des autres : il est déjà difficile de terminer les six objets d'étude... Et, alors que l'on se plaint que les jeunes ne lisent plus, ne vaudrait-il pas mieux, pour le coup, approfondir l'étude romanesque qui reste malgré tout la principale entrée dans la lecture, la connaissance du monde - même révolu, le partage culturel et la construction symbolique ?

J'ai décrit rapidement le mal, mais je voudrais désormais revenir sur ses causes avant d'envisager quelques remèdes.

I. LA QUESTION DE LA REPRESENTATION

Poser la question du sens nécessite de poser la question de la représentation. En effet, il n'y a production de sens et conjointement compréhension que lorsqu'il y a volonté de représenter et de faire partager cette représentation. Or j'ai singulièrement l'impression que dans le débat général qui agite la didactique aujourd'hui, il y a davantage un recentrage sur les méthodes de signification et donc d'enseignement, que sur le problème originel, qui est bien celui de notre rapport au monde. Theodor Adorno avait déjà perçu le risque de décalage entre l'homme et le monde et signifié sa « prétention » lorsqu'il écrivait en 1954 :

« Antérieurement à toute communication d'un contenu idéologique, il y a déjà de l'idéologie dans la prétention du narrateur à voir le cours du monde essentiellement comme un processus d'individuation¹ ».

Dont acte. Les cinquante dernières années ont sonné le glas de cette idéologie de principe. Le Nouveau Roman s'est fixé pour mission de ne plus donner les choses, mais les signes de ces choses, et le roman dans son ensemble a évolué, sensible aux critiques qui ont jailli depuis les années 1970, à la suite de l'analyse de Jean Ricardou sur *l'auto* et *l'anti-représentation* du texte romanesque².

Toutefois, la production de sens demeure, et demeure inévitable. Alors, quel sens, et par rapport à quel monde ? Et le sens est-il possible sans « l'idéologie » qui le dirige ?

Le roman se tient dans l'entre-deux du contrat de véridiction, entre une réalité donnée pour faussement vraie et un lecteur qui accepte l'espace d'une lecture de croire à une autre réalité que celle qui l'entoure, ou qu'il connaît. Maurice Blanchot parle d'un lecteur qui perd le monde et est perdu pour lui, perd aussi ses points de repères et vient les retrouver dans le livre qu'il lit³. C'est sans doute vrai, ce qui porte à se demander si la volonté de perdre ses points de repère n'est pas en soi une activité déjà élaborée, qui ne peut se faire que par une ipséité – cela revient à dire concrètement qu'il faut que l'individu soit cultivé, ou maître d'une certaine culture pour accepter de l'abandonner temporairement afin d'en recevoir une autre, le temps de la narration. Cela d'autant plus que le roman subvertit les codes, comme peut le faire le Nouveau Roman.

Paradoxalement, il semble donc que lorsque l'on veut réduire la représentation à ses signes, l'on augmente la coupure sémiotique.

Dans sa défense de la sémanalyse, le célèbre article de Roland Barthes met en avant cet aspect de notre problématique :

« La signifiante augmente avec les textes modernes, parce que le « travail » du texte peut s'y lire davantage : « ces textes sont exemplaires parce qu'ils présentent (à un état jamais atteint

¹ Theodor Wiesengrund Adorno, « La situation du narrateur dans le monde contemporain », *Notes sur la littérature*, Flammarion 1984, p. 38.

² Jean Ricardou, *Pour une théorie du nouveau roman*, Le Seuil, coll. « Tel Quel », 1972.

³ Maurice Blanchot, « Le roman, œuvre de mauvaise foi », *Les Temps modernes*, avril 1947, p. 1314.

précédemment) « le travail de la sémiotique dans le langage et avec le sujet », et « parce qu'ils constituent une revendication de fait contre les contraintes de l'idéologie traditionnelle du sens⁴ ».

Le roman moderne, devient alors le lieu - poétique - de l'abolition des idéologies.

Toutefois, cela revient à faire délibérément l'impasse sur l'inévitable implication de l'être dans le monde qui ne peut être, littérairement parlant, qu'idéologique : lorsqu'un texte est écrit, il l'est depuis un donné spatio-temporel (celui de l'auteur) et au travers d'un autre donné spatio-temporel, (celui du narrateur) et perçu par un troisième donné spatio-temporel, celui du lecteur. Ricoeur remarque que le prix à payer, pour chasser les conventions dans le roman au nom du vraisemblable, « est un surcroît de raffinement dans la composition, donc l'invention d'intrigues toujours plus complexes et, en ce sens, toujours plus éloignées du réel et de la vie⁵. »

La littérature a subi du cinéma cette fascination pour le décentrement narratif ou l'histoire hypothétique⁶, sans pour autant parvenir à effacer ces données initiales : le jeu se complique, et le décodage d'autant. Mais l'abolition de l'idéologie ma paraît toujours reculée.

Aussi, afin de trouver une réhabilitation de la représentation littéraire, faut-il se tourner de nouveau vers Paul Ricoeur pour qui « L'acte narratif, traversant les structures narratives, applique la grille d'une fiction réglée au « divers » de l'action humaine [...] et la fiction narrative intercale son schématisation de l'agir humain⁷. »

Ce serait alors en s'orientant vers la fonction pragmatique que la production de sens romanesque serait la plus efficace dans sa modalité didactique. Identification, différenciation, opposition, telles seraient quelques-unes des catégories mentales affectées, transposées dans (ou depuis) l'univers romanesque. Cependant, ce « pragmatisme » est encore pressenti chez Ricoeur comme extrait d'une unité (l'œuvre), d'une thématique (un ensemble d'œuvres portant sur l'amour, le travail, etc.) puisqu'il reconnaît et valide dans sa nécessité l'acte narratif - qui n'est certes pas abandonné dans des œuvres récentes, mais qui n'est plus pareillement pris en charge.

Or, le rapport de l'homme au monde a changé : l'individualisme a conféré à l'homme de nouvelles valeurs, une précellence sur la société dont on lui montre à l'envi qu'il fait d'elle ce qu'il veut ; malheureusement, ce qui est valable dans les domaines économique, écologique ou social, domaines de la *techné*, n'est pas *forcément* transposable dans le domaine de la culture : en naissant, l'homme s'intègre d'emblée dans la société, et non l'inverse. C'est pourquoi ce romanesque « de l'action humaine » apparaît dépassé pour le jeune public moderne.

Après le problème du sens et celui de la représentation, je passe à celui de l'enseignement. En réalité, ils sont bien sûr liés, et poser l'un revient inévitablement à réfléchir sur le second pour envisager le troisième.

II. LA QUESTION DE L'ENSEIGNEMENT

⁴ Roland Barthes, « Texte (théorie du) » *Encyclopaedia Universalis*. Je souligne.

⁵ *Temps et récit*. La configuration dans le récit de fiction, t.2, Paris, Seuil, « Points Essais », 1984, p.27.

⁶ Les exemples sont légion : citons *Rendez-vous*, de R. Jauffret, écrit pour moitié au conditionnel.

⁷ Paul Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Le Seuil, 1986, pp. 224.

Je me demande maintenant si l'intuition de Michel Foucault, dans son *Archéologie du Savoir* ne s'est pas réalisée - comme le laissait entrevoir la citation de Barthes (« revendication de fait contre les contraintes de l'idéologie traditionnelle du sens »). Foucault n'a-t-il pas été, *finalement*, un des premiers à penser l'actuelle modernité du discours, délesté de tout ancrage dans son infinitude interprétative, ou plutôt perçu comme toujours dépendant de l'ancrage par lequel l'interprétation se fait, si bien que la clôture du sens ne peut jamais advenir ?

« Comment se fait-il que tel énoncé soit apparu, et nul autre à sa place⁸ ? ».

C'est donc fort logiquement que Foucault en vient à prôner une analyse des textes non plus par analogie, mais par contiguïté,

« relations entre des énoncés ou des groupes d'énoncés et des événements d'un tout autre ordre (technique, économique et social, politique) »⁹.

Cette approche savante impliquait donc que l'on comprenne par exemple le pourquoi de la pensée platonicienne, c'est-à-dire, que l'on fasse une *épistémè* des idées, et donc que l'on compare Socrate avec les « énoncés » de son temps, plutôt qu'à ceux de Kant ou Spinoza.

Foucault s'adressait-il aux scientifiques, historiens et épistémologues, ou aux lycéens ? Cette « archéologie » ne s'est pas faite exactement comme il le souhaitait, à la manière d'un lecteur philosophe qui parviendrait à se déprendre des catégories habituelles du discours critique (auteur, genre, œuvre, etc.) pour percevoir en synchronie les strates de la pensée. En fait, tout me laisse penser que la révolution (ou l'évolution) de sa pensée, affinée dans *L'ordre du Discours*, à savoir la mise en place des quatre principes du renversement, de la discontinuité, de la spécificité et de l'extériorité ont bel et bien trouvé entière application didactique. C'est exactement - à une autre échelle cependant, ce qui se passe avec le principe des groupements de textes, insérés dans des objets d'étude - et secondés par tout un attirail pédagogique formaté.

Les dernières théories didactiques nées de la révolution technologique semblent d'ailleurs miser sur l'enjeu pragmatique comme réponse détournée à la déconstruction de l'acte référentiel et au texte comme support. Cognitivism, interactionnisme, collaboration, autant de voies de constructions du sens par soi, en relation avec les autres ; le texte support devient secondaire, et souvent l'objectif pédagogique encore plus flou. Le paradoxe guette, qui met la primeur dans le moyen qui est la construction du sens plus que dans la finalité que sont les connaissances obtenues. Paradoxe et moyen terme dans la mesure où la finalité devient intermédiaire et pis-aller face à la nouvelle certitude que les connaissances dépassent les possibilités intellectuelles humaines : l'enseignement devient la quête d'un optimum et corollairement, l'enseignant se retrouve médiateur, « un provocateur de formation »¹⁰ dans cette construction du savoir. Il va de soi que cette perspective est à l'honneur dans les domaines où l'enseignement est le moins traditionnel et le plus cognitif, à savoir dans les TICE.

⁸ *Ibid*, p. 39.

⁹ *Ibid*, p. 41

¹⁰ Christian Puren, *ELA*, « Observation de classe et didactique des langues », 1999.

Or, dans nos sociétés modernes et socialement éclatées où l'acception même du mot [savoir] renvoie à une « mosaïque de citations¹¹ » et où la diversité du public apprenant est grande, une des solutions envisagée est bien de moduler cet accès au savoir par le passage « *d'un paradigme de l'optimisation – où l'on recherche les meilleurs procédés dans l'absolu – à un paradigme de l'adéquation – où l'on recherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire¹²* ». Est-ce pour autant la solution ?

Aujourd'hui, le risque est bien que l'Histoire avec ses structures et catégories sociales, et dans sa transcription socio-économique, en vienne à imposer en quelque sorte sa loi didactique. Ce qui, bien évidemment, ne ferait que renforcer la pluralité des sens donnés au contenu didactique, et en accentuer sans doute la perte globale. Il me paraît alors important de trouver la tangente à cette circularité infinie du sens multiple, de la représentation impossible et de la didactique relative.

Aristote, qui avait réfléchi à ces trois problèmes du sens des choses, de la représentation du monde et de l'enseignement, en avait conclu que l'Histoire avait moins de valeur philosophique que la Poésie (pour lui la *mimèsis* de la Tragédie), parce qu'elle était contingente. Dans la Poésie, le *muthos* et la *mimèsis* se lient pour recréer l'histoire directement au cœur de l'action, ce que l'Histoire fait imparfaitement : de nouveau, doit-on, peut-on réhabiliter la Fable, si nécessaire à la construction symbolique de l'esprit ?

Bien sûr, le problème évoqué ici n'est pas fondamentalement nouveau. L'éclatement du savoir, l'évolution technologique, les philosophies du doute (doute scientifique, avec B. Latour), et la perte globale du sens, davantage dans l'étude romanesque, ont donné lieu à de nombreux écrits.

Il semble donc que les dés soient jetés, et que le sens des textes, leur finalité didactique soient définitivement assujetti aux milieux, dépendant des moyens. « Ceci tuera cela », pronostiquait Hugo dans *Notre Dame de Paris*, annonçant la fin des copistes et des cathédrales ; l'ordinateur, la globalisation de l'information et les TICE annoncent-ils la fin du sens romanesque ? Le sens, sa production et sa compréhension sont contingents. Pour autant, ne peut-on enseigner à dépasser cette détermination ?

III. LA QUESTION POLITIQUE

Or, il me semble au contraire que c'est bien vers un pragmatisme culturel que se dirige l'enseignement scolaire du français, en France¹³ : la réforme des programmes de 2002 à l'épreuve anticipée de Français en vient à accoler des textes librement sous une même bannière : et quelle que soit la valeur intrinsèque de ces textes, on peut se demander ce qu'apprend un élève sur « l'agir humain » dont parlait Ricoeur, dans un groupement de textes intitulé « épistolaire », lorsqu'il étudie une lettre de madame de Sévigné, une lettre de Flaubert ou celle d'un poilu à sa mère (certes,

¹¹ Pour reprendre l'expression célèbre de Julia Kristeva, à propos des textes, dans *Semiotike*.

¹² Christian Puren, *Les Cahiers de l'APLIUT*–Vol. XXIII n°1 – Février 2004 – ISSN0248-943.

¹³ Je pense ici à un bel article de Henri Mitterrand paru dans *Le Débat* n°71, septembre-octobre 1992 « Les obsédés de l'objectif » à propos d'une brochure « *Utiliser des objectifs de référence en classe de seconde. Français* : « On assiste à la quasi-disparition des ambitions humanistes, au profit d'une vision technologique des faits de langage et de formation, à la dévalorisation de la pensée analytique et critique, au profit des formes les plus stéréotypées de la communication, à la revanche de l'académisme scolaire sur l'esprit de recherche et d'aventure intellectuelle ».

il apprendra à 17 ans ce qu'est une lettre, mais comme l'on n'écrit plus que des textos...). (Annexe 1)

Autre exemple, un sujet de didactique du concours de l'agrégation de Lettres Modernes :

« Vous entreprenez, dans une classe de Seconde, l'étude du fait divers en littérature à partir des extraits proposés. Dans une composition argumentée, vous définirez votre projet d'ensemble et ses modalités d'exécution » :

Texte N°1 : Stendhal, *Le rouge et le Noir*, (1830) extrait.

Texte N°2 : Pierre Rivière, « Le mémoire » (1830), cité par Michel Foucault, *Moi, Pierre Rivière ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère... Un cas de parricide au XIXe siècle*

Texte N°3 : Goncourt, *Germinie Lacerteux*, (1865) Préface.

Texte N°4 : Camus, *L'Étranger* (1957), Folio, p. 124-125

Texte N°5 : Article de presse, publié dans le *Facteur fatal*, de Didier Daeninckx, Denoël, 1990, p. 200.

Que l'on juge ce devoir proposé plus ou moins conforme au programme - et plus ou moins judicieux à l'étude - il articule plutôt bien les quatre principes avancés par Foucault : mélange des tons, des genres et des auteurs, mise à bas de toute hiérarchie générique et génétique ; il appartiendra dans tous les cas au candidat (à l'agrégation) de modeler cette pâte souple qu'est le corpus pour en faire un devoir aux accents convaincants : et dans tous les cas, il devra évaluer chaque texte en fonction des autres en prenant soin d'évacuer toute approche d'emblée restrictive, comme par exemple l'approche chronologique, (de fait, bien peu d'approches toutes faites semblent adaptées).

Mais, me direz-vous, ceci n'a rien à voir avec ce que demandait Foucault qui voulait que l'historien sorte de ses catégories de pensée pour pouvoir appréhender le discours. Justement : il est bien évident que l'extrait de Stendhal sera étudié comme exemple et témoignage d'une théorie plus large, partiellement fabriquée pour l'occasion, visant à poser dans l'ordre des discours, non sa « réalité » tant désirée, mais une catégorie nouvelle, parce que créée *ex abrupto*, ou pour le dire mieux, *ex cathedra*, et qui s'intitulerait provisoirement (le temps d'un cours, d'une séquence) : « le fait divers ».

Parallèlement, l'approche narrative / romanesque a été purement et simplement oblitérée parmi les sept « objets d'étude » de la classe de Première ; et comme on imagine mal¹⁴ un professeur faisant lire à ses élèves un roman précieux ou baroque, il lui reste à l'incorporer dans l'objet d'étude de l'argumentatif ou bien dans celui du mouvement littéraire et culturel sous la rubrique du réalisme ou du naturalisme : ce sont là bien des contorsions pour les professeurs du Secondaire et il faut reconnaître qu'hormis un conte voltairien, ou de poussives « lectures cursives », le roman est réduit à sa portion congrue.

La démarche de Foucault était géniale : penser les idées d'un monde et d'une époque, avant de penser leurs réalisations littéraires, de manière à procéder en quelque sorte à une « stratigraphie romanesque ». Mais finalement, la réalisation didactique de cet iconoclasme littéraire est-elle

¹⁴ Bien que certains professeurs revendiquent la difficulté comme « défi » pour les classes en difficulté (cf. Brighelli)

bénéfique ? N'obéit-elle pas plutôt à une logique de la post-post-modernité, de l'impératif technique, faire court, bref, « digest » ?

En fait, il semble qu'à vouloir de la sorte abolir le sens du roman soit par des découpages requis par les autorités politiques, soit par le refus implicite de représenter l'ordre du monde, l'esprit de la culture, - comme on disait avec Herder l'esprit du peuple - ait à en souffrir ; or, contrairement au *Volksgeist* qui implique un repliement sur soi, la culture dans sa richesse suppose un dialogue avec l'Autre qui passe par le monde, comme Montaigne en est l'exemple, lui qui attribuait à l'éducation le pouvoir de nous faire sortir de nous-mêmes :

« Nous sommes tous contraints et amoncelés en nous et nous avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez¹⁵ ». Doit-on aujourd'hui dire adieu à toute idée d'humanisme ?

Il s'agit, je pense, d'une démarche en partie délibérée qui conduit à « penser citoyen », « agir citoyen », retrouver les valeurs de la vie sociale acceptable. Cet effort politique qui commence dès le primaire avec les IDD, puis les TPE se retrouve dans les cours de civisme (ECJS) et jusque dans les programmes. Les groupements de textes officiels fleurissent sous le titre de l'Autre, et les siècles du XVI^e au XVIII^e ne sont plus envisagés que sous l'angle du relativisme philosophique, du projet argumentatif, de la dénonciation de l'ethnocentrisme...

L'effort insistant mis en place par les autorités françaises pour lutter contre toutes les formes d'ethnocentrisme, s'il est à première vue louable, conduit de fait à un relativisme¹⁶ et à un repli communautaire, ce qui était impensable au milieu du XIX^e siècle. La littérature et son fleuron, le roman, ne servent plus qu'à valoriser des situations quotidiennes, des « tranches de vie ». Ainsi éclatée, la littérature n'est plus présentée comme cet espace où se rejoignent l'universalité des valeurs, à travers lesquelles les consciences communiquent, mais elle vise désormais à parler au Moi, avant tout.

Justement : comment parler au Moi, au sein d'autres Moi ? Cette question est prégnante dans les classes de FLE qui mêlent des origines culturelles diverses. Or, la didactique du FLE se penche aujourd'hui sur les perspectives co-actionnelles et co-culturelles ; au-delà de l'interculturel, le concept de co-culturel envisage la création d'une culture commune au moyen essentiel de la réalisation de tâches, ce qui est la concrétisation absolue de la voie vers une société multiculturelle (Annexe 4). Cette approche gagne aujourd'hui du terrain, puisqu'on la retrouve à l'œuvre dans les classes de langue des Lycées (le CECR). (Annexe 2)

D'une culture étrangère présentée d'abord comme objet, au travers de textes authentiques, la didactique s'est ensuite progressivement orientée vers l'interculturel, dont l'apprentissage se fait avec les natifs par le biais de la représentation culturelle, pour mettre désormais l'accent sur le pragmatique. De fait, Shakespeare, Dante ou Hugo ne seront pas étudiés pour eux-mêmes, mais dans le cadre de la réalisation d'un projet commun par un groupe d'apprenants, dont chacun, *in fine*, adaptera l'enseignement contingenté à ses propres attentes ou capacités. Si jamais Dante, Shakespeare ou Hugo sont encore sollicités.

¹⁵ Montaigne, *Œuvres complètes*, « De l'institution des enfants », Livre I, 26, Gallimard, Pléiade 1962, p. 156.

¹⁶ On pense à l'article célèbre d'A. Finkielkraut « Aux deux grands maux du siècle, l'ethnocentrisme et le totalitarisme, la morale la plus courante répond par le relativisme : la culture est éparpillée dans la diversité des cultures et la pensée dissoute dans la pléthore des opinions ». *Le Nouvel Observateur*, 22/9/1985.

Le débat entre théorie et pratique n'est pas récent et a finalement abouti à une opposition presque historique entre applicationnisme et pragmatisme (Annexe 3) dont le « modèle »¹⁷ serait un des nouveaux enjeux. Diogène Laërce raconte déjà l'opposition entre Diogène le Cynique, philosophe illettré et Hégésias le Cyrénaïque¹⁸, opposition que poursuit dialectiquement Montaigne : tout le chapitre XXVI consacré à l'éducation envisage ce qu'est la bonne lecture, qui ne doit pas être contrainte, ni de l'ordre de la récitation, mais de l'ordre de la réappropriation, traçant ainsi une continuité et une équivalence entre la lecture des livres et celle du monde¹⁹.

Descartes, dans son *Discours de la Méthode* raconte pareillement une dialectique entre les savoirs livresques et ceux du monde, pour choisir finalement le repli sur soi²⁰ ; Rousseau aussi envisagera l'apport des livres et de la théorie dans la part de l'apprentissage, pour condamner finalement tous les livres autres que les livres pratiques (tel *Robinson Crusoe*), dans une volonté évidente de mettre en avant le fait sur le signe, ou la chose sur sa représentation.

Son disciple, Bernardin de Saint Pierre alimentera le débat dans *Paul et Virginie*, livre qui accorde incidemment une large part à l'éducation mais bute de fait sur cette contradiction de l'apprentissage. D'une part, le narrateur fait l'apologie de l'ignorance dans la première partie :

«Au reste, ils étaient ignorants comme des créoles, et ne savaient ni lire ni écrire. Ils ne s'inquiétaient pas de ce qui s'était passé dans des temps reculés et loin d'eux (. . .). Jamais des sciences inutiles n'avaient fait couler leurs larmes jamais des leçons d'une triste morale ne les avaient remplis d'ennui²¹».

Et encore :

«Après tout qu'avaient besoin ces jeunes gens d'être riches et savants à notre manière ? Leurs besoins et leur ignorance ajoutaient encore à leur félicité» 22.

D'où dans l'interlude, l'accent mis plusieurs fois sur la priorité du travail manuel :

«Celui qui fait produire à un terrain une gerbe de blé de plus rend (aux hommes) un plus grand service que celui qui leur donne un livre»²³. « Qui se flattera d'être utile aux hommes par un livre²⁴ ? ».

¹⁷ Je prends ce mot au sens que lui donne Richard Rorty, *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque internationale de philosophie », 158 p. 1995. CF. Annexe

¹⁸ Diogène Laërce, *Vie de Diogène*, VI, 64.

¹⁹ Par exemple « Tout ce qui se présente à nos yeux sert de livre suffisant : la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matières. » Montaigne, *Les Essais*, Livre I, chap. XXVI, La Pléiade 1962, p. 151 ou « Car s'il embrasse les opinions de Xénophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes » (ibid. p. 150) encore « Sa leçon se fera tantôt par devis, tantôt par livre (Ibid, p. 159), etc.

²⁰ « C'est pourquoi, sitôt que l'âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs, je quittai entièrement l'étude des lettres. Et me résolvant de ne chercher plus d'autre science, que celle qui se pourrait trouver en moi-même, ou bien dans le grand livre du monde, j'employai le reste de ma jeunesse à voyager, à voir des cours et des armées, à fréquenter des gens de diverses humeurs et conditions, à recueillir diverses expériences, à m'éprouver moi-même dans les rencontres que la fortune me proposait, et partout à faire telle réflexion sur les choses qui se présentaient, que j'en pusse tirer quelque profit. » (Je souligne)

²¹ Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*, p. 121, Coll. Folio classique, Gallimard 2004.

²² Ibid, p. 155

²³ Ibidem, p. 203

²⁴ Ibidem, p. 204

Mais d'autre part, voici le même vieillard qui conseille à Paul : «Lisez donc, mon fils» ; «Un bon livre est un bon ami²⁵ » après lui avoir fait l'apologie des lettres :

«Les lettres, mon fils, sont un secours du ciel. Ce sont des rayons de cette sagesse qui gouverne l'univers ». [...] Ce sont les filles du ciel qui descendent sur la terre pour charmer les maux du genre humain». ²⁶

Parmi toutes les contradictions de Bernardin de Saint-pierre, celle-ci est particulièrement intéressante, en ce qu'elle éclaire, malgré qu'il en ait, le débat incessant entre les savoirs théorique et pratique. Et, comme le montre cet exemple, l'abandon complet de l'enseignement des savoirs théoriques (et qu'est-ce d'autre que les « Lettres » ?) conduirait à une impasse où à un monde absurde, puisque le pragmatisme que l'on voit partout à l'œuvre est en opposition avec l'avancée scientifique selon Popper :

« Je crois que les théories ont la priorité sur les observations aussi bien que sur les expérimentations, en ce sens que ces dernières n'ont de signification qu'en relation à des problèmes théoriques » ²⁷.

CONCLUSION

Il semble donc, que, détournant le débat de son cours initial, l'enseignement moderne, mal à l'aise, choisisse délibérément la voie pragmatique. Mon propos n'est bien sûr pas d'évaluer tel ou tel concept, mais bien de montrer qu'il en découle obligatoirement une approche autre aux supports et donc aux énoncés littéraires – et au roman. On peut en tous cas se demander tout d'abord si ces nouvelles approches sont réellement plus efficaces – ou bien si elles correspondent à des émanations scientifiques dont on sait avec Latour qu'elles sont souvent le fruit d'un choix politique en amont. On peut d'autre part se demander si l'élève ou l'étudiant en ressort humainement grandi, ou juste mieux armé pour faire immédiatement face aux besoins sociaux et économiques.

Je pose alors une simple question : l'approche pragmatique - et sa réalisation didactique - est-elle conciliable avec l'universalité des valeurs, que la littérature (par le biais du roman) avait pour mission d'éveiller en l'homme ? L'a-t-elle d'ailleurs toujours ?

J'avais en introduction envisagé de donner quelques remèdes. Il va de soi que je n'en ai pas. Je me suis efforcé d'envisager la perte de sens sur laquelle nous tombons tous d'accord, par le biais de l'abandon progressif de la matière romanesque. Du côté de l'enseignement, il semble que les politiques aient pris acte de cette aporie de la signification, dans leur volonté de favoriser l'approche actionnelle, par tâche et en considération d'objectifs pragmatiques et proprement sociolinguistiques, aux dépens de l'explication linéaire d'un texte, traditionnelle, mais qui permettait d'exploiter au maximum ses potentialités significatives. Mais en prendre acte, est-ce y remédier ? Si ces mêmes pouvoirs politiques ont été ainsi (et si souvent, si l'on en juge par les nombreuses modifications des programmes officiels) à l'écoute du malaise des élèves et de la profusion des théories critiques, ne peuvent-ils, de nouveau, envisager plus massivement la réinsertion de la matière romanesque ?

²⁵ Ibidem, p. 214.

²⁶ Ibidem, p. 213

²⁷ Karl Popper, *Misère de l'historicisme*. Paris, Éditions Plon, collection Agora.

Au travers de l'approche du tout culturel qui gouverne aujourd'hui les sciences humaines, le propre de la littérature doit être plus que jamais de transcender les usages, les particularismes : elle doit lutter pour que son corps ne soit pas disséqué et éparpillé ; le roman comme objet signifiant autonome de représentation du monde peut sans aucun doute permettre à l'homme d'acquérir des valeurs universelles – c'est-à-dire refonder véritablement la culture, au-delà des particularismes, en déployant certes des valeurs qui contiennent celles de l'agir humain, comme le disait Ricoeur, mais qui vont aussi, à mon sens, bien au-delà.