

Article

« Un contexte interculturel (Pologne) »

Jozef Heistein

Études françaises, vol. 23, n°1-2, 1987, p. 119-228.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/035714ar>

DOI: 10.7202/035714ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Un contexte interculturel (Pologne)

JÓZEF HEISTEIN

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Il y a plusieurs niveaux de l'enseignement de la littérature, pour ne mentionner que l'école secondaire et l'université ; il y a également plusieurs méthodes d'enseignement qui dépendent de plusieurs phénomènes, entre autres, de la liaison de la littérature nationale avec l'«autre» littérature enseignée. C'est à ce dernier problème que je vais consacrer une grande partie de mes considérations, car je le considère extrêmement important pour l'organisation de tous les éléments de l'enseignement.

1. L'enseignement de la littérature étrangère, on le sait, doit obligatoirement tenir compte de celui de la littérature nationale, pour diverses raisons. Il y a toujours, bien qu'à divers degrés, une interférence entre les littératures, et c'est à ce degré d'interférence que les organisateurs de l'enseignement doivent être très sensibles. Ce problème est particulièrement important en Pologne parce que c'est en Pologne que se croisaient les voies d'expansion de plusieurs littératures, la Pologne étant située au cœur de l'Europe et ayant commencé à créer sa propre littérature relativement plus tard que d'autres pays européens.

2. En ce qui concerne la littérature française, on note une période assez longue où la littérature française fournit des modèles littéraires qui sont centrés, certes non sans modifications dans no-

tre littérature nationale, surtout au XVIII^e siècle. Mais aussi plus tard, à cause de la situation politique de la Pologne, partagée entre ses puissants voisins (ce qui provoque toujours une opposition non seulement politique, mais également culturelle), la littérature polonaise «acceptait» certains nouveaux courants non pas directement, mais par l'intermédiaire de la littérature française (assurément, il y a dans ce domaine des exceptions, mais elles ne font pourtant que confirmer la règle).

3. Les interférences littéraires font partie des interférences dans le domaine plus large de la culture et de l'art en général ; il s'ensuit que l'enseignement de la littérature ne peut pas être isolé, fermé sur soi, mais qu'il doit être fondé sur des bases plus étendues, embrassant tous les phénomènes qui en résultent, surtout ceux qui jouent un rôle important sur le phénomène littéraire. On ne peut pas en exclure les problèmes idéologiques, politiques même, parce que, s'il y a opposition politique, comme c'est le cas de la Pologne, elle s'étend forcément aux phénomènes culturels. L'enseignement de la littérature, comme la littérature elle-même, ne peut pas être traité comme un fait autonome, surtout là où le manque de cette autonomie saute aux yeux ; et ceci concerne aussi bien l'enseignement de la littérature nationale qu'étrangère (dans notre cas, de la littérature française).

4. L'enseignement de la littérature nationale et étrangère fait partie du système d'éducation et celui-ci, même dans les pays où la liberté de ce système est articulée formellement et pratiquement, n'est jamais «innocent» ; il fait partie de manière plus ou moins visible ou sentie d'un programme d'éducation, et chaque programme comprend en lui-même certaines préférences ou limitations. Celles-ci sont dues aux phénomènes idéologiques, religieux, etc., qui dominent dans certains pays et qui non seulement existent concrètement sous forme de lois, de règlements scolaires, etc., mais souvent sont tellement enracinées dans la conscience (ou l'inconscient) des enseignants, eux aussi formés dans un système d'éducation, qu'elles ne peuvent pas ne pas jouer un rôle important dans la manière d'interpréter aussi bien la littérature nationale qu'étrangère. Il suffit de suivre les interprétations de certaines œuvres «nationales» à travers différentes périodes pour prouver ce qui a été dit plus haut ; et c'est encore plus facile à prouver si l'on suit les interprétations des œuvres étrangères, surtout lorsque celles-ci provoquaient des polémiques ayant un caractère décisif pour la culture nationale. Ne mentionnons que, comme exemple très évident, la bataille menée dans la Pologne du XVIII^e siècle entre les partisans et les adversaires de l'acceptation des modèles français dans la littérature polonaise.

5. Les interférences ne portent pas seulement sur les phénomènes plus généraux, comme les courants littéraires et artistiques en général et les bases idéologiques, religieuses, politiques, etc., mais sur tout un complexe de procédés typiquement littéraires, à partir des genres littéraires (acceptés, modifiés ou rejetés) jusqu'aux éléments stylistiques, peut-être de moindre importance, mais caractéristiques des œuvres et susceptibles d'être dégagés et classés pour créer un ensemble plus vaste qui pourrait aider à comprendre l'évolution qui a lieu aussi bien dans la littérature nationale qu'étrangère. Dans ce cas-là, il faut tenir compte des «unités» culturelles plus vastes, notamment de «sphères culturelles», c'est-à-dire des espaces circonscrits géographiquement où l'on observe certains traits communs dans le processus historico-artistique, donc, dans le processus historico-littéraire également. Mais à côté de ces traits communs (par exemple, concernant les origines de la littérature), il y a des traits distinctifs qui apparaissent à certaines périodes sous l'influence d'idées philosophiques ou autres, ce qui mène à une diversité de procédés et de terminologies qui en résulte, pour n'en mentionner que le traitement différent des genres littéraires, des catégories esthétiques, etc.

6. Tout ce qui a été dit nous conduit à la nécessité d'utiliser dans l'enseignement ce qu'on appelle parfois le «comparatisme» (j'évite l'usage de la notion figée et fautive de «littérature comparée» car, en vérité, il s'agit de considérations sur la littérature dans un contexte comparatif se référant à une autre ou à plusieurs littératures ou bien, tout simplement, aux études littéraires comparées). La nécessité de l'introduction du «comparatisme» dans l'enseignement résulte de la superposition sur la littérature nationale d'une autre littérature, d'où naît spontanément, aussi bien chez l'enseignant que chez l'enseigné, une tendance à «comparer» le nouveau, inconnu, avec ce qu'on connaît des expériences précédentes. L'importance de cette tendance varie selon le pays et les littératures enseignées ; elle est extrêmement importante en Pologne — un pays dont la culture était plus susceptible que la Finlande d'englober certaines valeurs provenant d'autres cultures éloignées de la France, où ne naissent pas chez l'étudiant en philologie française des sentiments analogues à ceux de l'étudiant polonais.

II. HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE ET HISTOIRE DES IDÉES

1. Comme il résulte de nos considérations générales, une liaison directe existe entre l'histoire de la littérature et celle des idées (cette dernière notion étant prise dans un sens large), et cela

implique un traitement de la littérature étrangère dans l'optique de la littérature nationale avec la mise en relief des convergences et des divergences. L'un des premiers problèmes dans ce domaine est la périodisation. L'étudiant qui connaît la périodisation de sa propre littérature comprend difficilement des périodisations différentes. Dans le cas de l'étudiant polonais, capitale est, par exemple, l'explication de l'accumulation, au XVIII^e siècle, des tendances caractéristiques aussi bien du siècle «classique» que de celui des Lumières.

2. Il en est de même en ce qui concerne les courants littéraires qui, plus faciles à dégager historiquement dans la littérature française du XIX^e siècle, par exemple, le réalisme, le naturalisme, le symbolisme, s'accumulent vers la fin du XIX^e siècle et au tournant des siècles, ce qui a contraint les historiens de la littérature polonaise à chercher un autre système de périodisation englobant plusieurs courants littéraires ; de cette façon, on utilise pour définir la littérature de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle (jusqu'à la Première Guerre mondiale) la notion de génération : génération de la Jeune Pologne.

3. En analysant avec les étudiants polonais les tendances d'avant-garde dans la littérature française, on se heurte à d'autres problèmes concernant aussi bien la périodicité, le «contenu» des programmes, que de la portée des dites avant-gardes. Il y avait, par exemple, un futurisme polonais, mais il est vain de chercher un mot positif sur le futurisme dans les manuels de la littérature française écrits par les Français. Pourtant, le chef de file du futurisme polonais emprunte les mottos de ses œuvres d'Apollinaire, ce qui ne nie absolument pas le fait que notre futurisme soit plutôt orienté vers le futurisme russe que vers le futurisme italien propagé avec plus ou moins (plutôt moins) de succès en France.

Un autre problème consiste en l'absence en Pologne, de certaines tendances d'avant-garde très importantes en France, comme celle du surréalisme. Par contre, on trouve certains éléments surréalistes dans les œuvres des écrivains polonais écrites avant la naissance du surréalisme, notamment chez Ignacy Witkiewicz. L'explication de ce problème exige une analyse particulièrement profonde de la naissance de certaines idées «transférées» ensuite dans la littérature (dans le cas de Witkiewicz), également dans le théâtre et dans la peinture même.

Un dernier «chapitre» dans l'histoire des avant-gardes est celui de la période après la Deuxième Guerre mondiale. Il s'agit en principe de l'absence du phénomène qu'on appelle Nouveau Roman et de la richesse d'un «nouveau théâtre», mais à la polonaise. De plus, on trouve des pièces «rappelant» certains procédés de ce

théâtre avant la Deuxième Guerre mondiale chez Gombrowicz ; d'ailleurs, d'autres auteurs traitent le roman de cet écrivain, *Ferdynand*, comme un roman annonçant le Nouveau Roman.

4. Entre les avant-gardes énumérées ci-dessus, il y avait, en France, une tendance littéraire extrêmement importante et fructueuse du point de vue de la portée idéologique, notamment l'existentialisme dont on ne trouve pas l'équivalent dans la littérature polonaise. Pour expliquer ce problème, il ne suffit pas d'analyser les textes, il faut avoir recours à tout un complexe de phénomènes qui ont trait à notre politique, à notre idéologie, à la tradition nationale également. Sans cela, l'examen des œuvres de Sartre et de Camus, par exemple, et surtout la mise en relief des différences entre ces deux écrivains, tomberaient dans le vide.

III. HISTOIRE LITTÉRAIRE ET THÉORIE LITTÉRAIRE

1. Il y a une liaison intrinsèque entre ces deux disciplines ; les deux doivent être enseignées, mais les discussions qui accompagnent chaque création d'un nouveau programme d'enseignement se déroulent autour de trois questions essentielles :

a) Est-ce que la théorie littéraire doit être enseignée comme une discipline à part ?

b) Si oui (et c'est l'avis de la plupart des enseignants), faut-il l'enseigner avant ou après le cours d'histoire littéraire ?

c) Quelle est la part de l'enseignement de la théorie littéraire dans l'enseignement de la littérature en général ?

2. Si la réponse à la première question est en principe positive, des problèmes importants surgissent lorsqu'on examine la deuxième. Aujourd'hui, il n'y a aucun doute que l'analyse d'une œuvre ne peut se faire sur la base de l'«intuition» esthétique, mais qu'une solide base théorique est indispensable. Il est vrai que dans les classes du secondaire, en analysant les œuvres littéraires, surtout polonaises (dans le programme figurent également des œuvres majeures de la littérature mondiale, mais dans le cadre de la littérature polonaise on peut risquer l'expression : en marge de cette littérature), on introduit certaines notions théoriques, mais de manière très limitée et même simplifiée. Dans la plupart des programmes universitaires, la théorie est enseignée en deux phases ; la première, «Introduction à la science de la littérature», précède en principe l'histoire littéraire et son programme détaillé comprend les notions essentielles, telles les genres littéraires, les catégories esthétiques, les procédés de communication littéraire (narration, dialogues, monologues), les éléments de stylistique (tropes, figures rhétoriques), etc. Dans la deuxième phase (en

principe après le cours essentiel d'histoire littéraire de France, dans notre cas), on passe à la deuxième phase, «Méthodes de recherches et direction dans la critique littéraire». Dans certains cas, la deuxième phase n'est réservée qu'aux «spécialistes», c'est-à-dire à ceux qui choisissent le séminaire de maîtrise «littéraire» (pour les linguistes sont prévues les méthodes de recherches en linguistique).

Cette composition du programme est en général approuvée, mais les problèmes surgissent lorsqu'on aborde le matériel de l'enseignement et la langue dans laquelle cette discipline doit être enseignée parce que, dans l'enseignement de l'histoire littéraire, on n'utilise en général, dans nos universités, que le français. Or, les manuels de théories littéraires sont écrits en polonais, nous avons un très bon *Dictionnaire des termes littéraires*, ses destinataires principaux sont les étudiants en polonais. Qui plus est, ces manuels et ce dictionnaire utilisent comme base théorique les systèmes typologiques qui diffèrent de ceux qui sont utilisés dans les études sur la littérature parues en France et dans d'autres pays. Il en résulte que l'étudiant se heurte à des obstacles énormes lorsqu'il confronte la théorie enseignée avec les études dont la lecture est nécessaire pour approfondir sa connaissance de la littérature, surtout au niveau du séminaire de maîtrise. La deuxième difficulté mentionnée, c'est la langue : si les manuels sont écrits en polonais, il est extrêmement difficile de faire des cours en français, surtout en première année, d'autant plus que la traduction littérale de certains termes, étant donné les différences dans les systèmes typologiques en théorie littéraire, peut être (et est souvent) inadéquate à leurs significations dans les deux langues. Il s'impose donc un problème de première importance : la création d'un manuel de théorie littéraire et d'un dictionnaire des termes littéraires tenant compte des systèmes typologiques et des terminologies utilisés dans les études littéraires dans différents pays (certains projets commencent à être réalisés dans le cadre de l'AILC et également dans le programme du Centre d'études littéraires de notre université en collaboration avec certaines universités, en particulier Paris III et Rome) et de certains chercheurs étrangers. On peut donc dire que non seulement dans l'enseignement «thématique», il faut tenir compte du contexte interculturel, mais aussi dans le cadre théorique, extrêmement important pour connaître de manière plus approfondie les procédés littéraires.

3. En ce qui concerne la part de la théorie dans l'enseignement de la littérature, les points de vue ne sont pas unanimes et dépendent souvent des recherches réalisées par les enseignants. De plus, la question de savoir ce qui est essentiel dans la théorie litté-

raire, quelles méthodes il faut utiliser dans l'enseignement, reste toujours ouverte. L'autonomie des universités polonaises dans la création des programmes détaillés a eu pour effet que les solutions varient d'une université à l'autre. Il y a des enseignants encore passionnés pour le structuralisme (les structuralismes, à vrai dire), la sémiotique, et qui, même s'ils renoncent à l'«impérialisme» structuraliste, sont de l'avis que ce type d'analyse permet d'éviter des interprétations fondées sur la seule intuition, des interprétations «impressionnistes» des œuvres, et il faut avouer que ce ne sont pas des opinions à négliger. Pourtant, il faut tenir compte du fait qu'aussi bien dans la création artistique que dans sa réception il y a toujours une partie subjective, un certain goût artistique difficilement mesurable et encore plus difficilement vérifiable à l'aide de schémas.

Le problème non seulement n'est pas résolu, mais il faut le dire ouvertement : il n'y a jamais une seule interprétation possible d'une œuvre littéraire, une méthode d'analyse dominant d'autres méthodes, et ce n'est pas là qu'il faut chercher une clef pour un bon enseignement de la littérature.

IV. LE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

1. En me limitant à l'université où l'on dispense un enseignement «complet» de la littérature, il faut dire que dans cet enseignement il y a deux étapes : un panorama qui en principe embrasse toutes les périodes de la littérature française (à partir du Moyen Âge jusqu'à la littérature contemporaine — en principe un semestre pour chaque période, la littérature du XX^e siècle étant souvent privilégiée : deux semestres) et la spécialisation (pour ceux qui choisissent le séminaire littéraire) qui se limite à une seule période, à un seul courant ou à un seul genre, par exemple : le théâtre romantique, le Nouveau Roman, le symbolisme, etc. Parallèles au séminaire, il y a des cours monographiques et des *conversatoria* dont le but est d'approfondir ou bien des méthodes de recherche, ou l'étude de l'œuvre d'un auteur ou d'un groupe d'auteurs — souvent sur la base des recherches réalisées par l'enseignant lui-même. Il y a eu certains essais de traiter l'histoire littéraire d'une autre manière, par exemple de l'enseigner à partir de l'histoire des genres littéraires (histoire du roman français, histoire du théâtre, etc.), mais le schéma du «panorama» et de la «spécialisation» reste toujours dominant. Le panorama est le plus souvent accompagné ou précédé par un cours de civilisation française, ce qui situe la littérature en regard d'aspects plus larges.

2. Un autre problème extrêmement important est le «canon de lectures» ou la liste des œuvres dont la lecture est obligatoire au

cours de chaque semestre. La composition de cette liste provoque toujours de vives discussions concernant aussi bien le nombre d'œuvres que leur représentativité pour une période littéraire donnée. En Pologne, où le programme universitaire pour les étudiants jusqu'à la quatrième année prévoit 30 heures de cours obligatoires environ chaque semaine (à la cinquième, lorsqu'on prépare le mémoire de maîtrise, il n'y a que 10 heures ou moins encore), l'augmentation du nombre d'œuvres ne donne aucun résultat, car les étudiants, quand on leur demande de lire trop, ne lisent presque rien, ou bien partagent les lectures entre eux, et par conséquent, ils «connaissent» certaines œuvres à travers les impressions de leurs collègues. Le problème devient encore plus grave quand on veut traiter la littérature (ce qui est légitime à l'université) dans un contexte interculturel plus vaste (les relations des œuvres françaises avec celles, par exemple, d'un Stern, d'un Goethe, d'un Dostoïevski). En principe, on est obligé de renoncer à ce type de travail lors du «panorama» et de ne l'utiliser que de manière assez limitée pendant les séminaires de «spécialisation».

3. Dans certaines universités on profite partiellement de l'enseignement pratique de la langue française en destinant certains cours à l'étude des textes. Cela permet de réduire d'une certaine façon la liste des lectures obligatoires.

4. Le nombre d'heures de travail prévu pour les étudiants polonais (cours obligatoires, devoirs, lectures) oblige les instituts d'études romanes¹ à réduire l'enseignement à la littérature française, en excluant d'autres littératures de langue française. Il y a eu des tentatives d'introduire, dans le cadre de la «spécialisation», la littérature québécoise, par exemple, mais ce sont des cas exceptionnels.

5. Une bonne organisation de l'enseignement exige de riches bibliothèques comprenant aussi bien des manuels d'histoire littéraire, des monographies, des revues et surtout des textes en nombre suffisant pour qu'ils soient accessibles à tous les étudiants. En Pologne (comme dans d'autres pays où la situation dans ce domaine est similaire), ces livres et revues ne se trouvent pas en commerce, et il n'y en a pas non plus (ou très peu, surtout en ce qui concerne les publications récentes) dans d'autres bibliothèques.

1. La «philologie romane» : ce terme correspond à l'enseignement universitaire de l'Entre-deux-guerres où, à côté de la langue et de la littérature françaises, on étudiait d'autres langues et littératures romanes. Notre programme essentiel est maintenant celui des études françaises où il n'y a qu'un lectorat d'une autre langue romane : l'italien et l'espagnol, surtout dans certaines universités, mais aussi le portugais et le roumain.

D'ailleurs, les manuels français ne correspondent pas toujours aux besoins des étudiants polonais pour des raisons qui ont été plus haut mentionnées. Il y a donc une nécessité de publier des manuels de littérature française qui tiendraient compte, entre autres, du «contexte interculturel» dans un sens très large (problèmes idéologiques, méthodologiques, terminologiques, etc.).

CONCLUSION

1. Tous les enseignants sont conscients du fait qu'une bonne connaissance de la littérature étrangère demande également une bonne connaissance de la littérature nationale.

2. Il n'y a pas de doute que cette bonne connaissance de la littérature (dans notre cas de la littérature française) exige également l'assimilation de la théorie littéraire avec tous ses méandres résultant des traductions nationales, et de celles des pays respectifs dont la littérature est enseignée.

3. On est aussi conscient de la nécessité d'assimiler, du moins dans ses grandes lignes, les problèmes théoriques de la réception comme base des études comparées.

4. Il reste à souhaiter que la collaboration interuniversitaire à l'intérieur de notre pays et celle au niveau international permettront de résoudre graduellement certains problèmes soulevés plus haut et de rendre de cette façon l'enseignement de la littérature plus efficace.

Note complémentaire

L'enseignement de la littérature anglo-américaine et allemande ne diffère pas beaucoup de celui de la littérature française. On leur consacre le même nombre d'heures, suivant des méthodes similaires. Au lycée, il s'agit de textes littéraires insérés dans le programme de l'enseignement de la langue, car il n'y a pas d'enseignement suivi de la littérature comme telle.

À l'université toutes ces littératures sont enseignées dans les départements correspondants qui préparent les étudiants à la maîtrise en français, en allemand ou en anglais. Dans les départements d'anglais, on inclut, comme matière obligatoire, la littérature américaine ; dans ceux d'allemand, la littérature des pays de langue allemande. Comme dans le cas de la littérature française, on consacre peu de place aux œuvres écrites en anglais dans les anciennes colonies ou territoires d'outre-mer.

Le statut de la littérature russe et surtout soviétique est un peu différent, puisque l'enseignement du russe commence à l'école primaire et dure jusqu'à la dernière classe du lycée, c'est-à-dire

huit ans. Cela permet d'insérer dans le programme plus d'œuvres littéraires cependant, il n'y a pas non plus de cours spéciaux consacrés à la littérature russe. À l'université, dans les départements de langues slaves, on procède comme dans le cas du français.

Il faut ajouter qu'il existe encore, pour les étudiants des départements de polonais, des cours obligatoires d'une littérature étrangère au choix ; dans la plupart des universités, il s'agit de la littérature française, anglaise ou allemande. Les cours sont donnés pendant deux semestres et les étudiants doivent lire un certain nombre d'œuvres qui constituent ce qu'on appelle le «canon de lectures».

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature polonaise, la situation est différente. On commence à enseigner cette littérature à l'école primaire et, déjà au lycée, on donne aux élèves un cours complet et chronologique : depuis le Moyen Âge jusqu'à l'époque contemporaine. On inclut, dans ce cours, des éléments de la littérature générale, c'est-à-dire qu'en parlant de la littérature du Moyen Âge et de la Renaissance, on mentionne, par exemple, l'œuvre de Dante, de Boccace et de Pétrarque, comme plus tard Shakespeare, Racine, Molière, Goethe, Balzac, etc.

Les étudiants des départements de polonais à l'université sont, dans ce sens, privilégiés, parce qu'ils ont suivi un cours complet qui fait partie du concours d'admission à l'université. L'enseignement de littérature polonaise qu'ils reçoivent a pour objectifs la connaissance d'un plus grand nombre d'œuvres littéraires, la connaissance des faits culturels dans une perspective historique et l'étude approfondie de la théorie littéraire. Puis, comme on l'a déjà mentionné, les étudiants en polonais sont obligés de passer un examen d'une littérature étrangère, au choix.

Il existe aussi un enseignement des autres littératures, mais surtout dans des départements spécialisés à l'université : littérature espagnole et latino-américaine pour les hispanisants, italienne pour les italianisants, et même la littérature arabe ou japonaise, mais ces départements ne sont pas nombreux et le nombre des étudiants concernés n'est pas considérable.

La situation de la Pologne la plaçant au carrefour des cultures européennes, cela stimule un enseignement comparé des littératures ; on fait, et on est même obligé de faire des études comparées en littérature, mais la «littérature comparée» comme matière enseignée n'existe pas. Dans quelques universités seulement on organise à l'intention des étudiants des séminaires fondés sur des méthodes comparatistes ; cela dépend de l'orientation des chercheurs-enseignants qui éveillent l'intérêt des étudiants vers ce type d'études.