

Article

« De la constitution clandestine d'un nouvel objet (Argentine) »

Claudia Caisso et Nicolas Rosa

Études françaises, vol. 23, n°1-2, 1987, p. 249-265.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/035717ar>

DOI: 10.7202/035717ar

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

De la constitution clandestine d'un nouvel objet (Argentine)

CLAUDIA CAISSO et NICOLÁS ROSA

«L'enseignement de la littérature en République argentine» assure une référence si vaste qu'il conviendrait d'établir au départ quelques limitations et de définir certains présupposés théoriques. Pour commencer, nous concentrerons nos considérations sur l'expérience pédagogique des trente dernières années au niveau de l'école secondaire et de l'Université.

Le thème qui nous occupe ne peut être détaché de la totalité de la pratique de l'enseignement instituée dans notre pays par des politiques pédagogiques manifestes et implicites. Si nous faisons appel aux catégories althussériennes (l'école comme appareil idéologique d'État), dans le cas argentin, cet appareil qui fut à un certain moment considéré comme fonctionnel et finaliste, est entré ces dernières années dans un état de forte bureaucratisation et de stagnation, une dissociation s'étant opérée en sous-systèmes étanches : école primaire, secondaire, tertiaire et universitaire, auxquels on joignait récemment le système préscolaire.

Cette «magnification» bureaucratique se révèle à travers des sous-systèmes très différents où coexistent des logiques de fonctionnement divisées, voire même antagonistes (la fixation d'*objectifs* à chaque système est toujours motif à des reformulations sans toutefois parvenir à une définition globale). La *pratique* de l'ensei-

gnement de la littérature se trouve donc surdéterminée par les «formes ritualisées» qui régissent ces sous-systèmes. Dans cette perspective, nous désirons observer essentiellement les modes dans lesquels se construit l'*objet littéraire* argentin en interrelation avec la pratique et le discours pédagogiques, afin de signaler leur statut idéologique. Par conséquent, nous considérerons quelques événements qui nous apparaissent déterminants pour l'analyse de ce processus et qui excèdent les cadres chronologiques et institutionnels déjà mentionnés.

La littérature est une pratique sociale qui occupe un espace «interstitiel» à l'intérieur des formations sociales en refusant des définitions immuables et en se situant constamment en rapport avec des questions, des conceptualisations et des fonctions changeantes que l'Histoire factuelle et textuelle lui formule et assigne, établissant ainsi une sorte de *condensé idéologique* dans le cadre d'un imaginaire social. Le discours littéraire n'est pas historique parce qu'on le fait dépendre directement de la chronologie factuelle ou parce qu'on le soumet à la linéarité causale évolutive d'un extérieur, mais plutôt parce qu'il exhibe une situation instable, surdéterminée par la récupération idéologique et la censure que la société lui impose, de même que pour la valeur «d'utilité» ou d'excroissance que lui assigne le discours pédagogique et la pratique d'écriture (littéraire) spécifique, selon les paramètres les plus extrêmes, aux moments où ils coupent le discours de l'Histoire. La condition historique du *littéraire* s'appuie donc sur le système articulé par ces trois dernières instances et dans lequel, selon les diverses conjonctures, l'une d'elle exerce une *domination* sur les autres.

L'enseignement de la littérature est toujours considéré depuis un lieu de l'Histoire. Dans un régime de grande subordination ou d'autonomie selon les cas, le système littéraire est répandu en fonction d'une conception de sa propre diachronie en relation avec celle du discours de l'Histoire et de celle de l'hagiographie nationale et universelle en vigueur. De plus, l'enseignement implique toujours une domestication puisque la pratique pédagogique constitue un des moyens les plus puissants de socialiser et d'institutionnaliser le littéraire. À un niveau plus abstrait, le discours pédagogique et la littérature (et ceci est valable pour toutes les époques et toutes les sociétés) entrent en collision. Si la pratique littéraire est conçue comme un espace de production signifiant (comme «écriture¹»), toute tentative pour la rendre lisible, en ac-

1. Dans la séquence théorique qui inclut Blanchot, Barthes, *Tel Quel*, Kristeva, etc.

cord avec la légalité du langage communicatif, en contrôle la lecture pour produire une réduction de l'objet écriture. Une société, scandalisée par le gaspillage «logique» et «significatif» des discours dépourvus de sens, ou mieux, avec un sens autre, oblige ces productions symboliques (quand elle ne les exclut pas directement ou les ignore) à «dire quelque chose», en dissimulant par voie de la naturalisation de la lecture herméneutique², ce qui constitue un phénomène éminemment idéologique.

Pour révéler ce camouflage culturel, social et politique, la question serait : Que dit-on — qu'enseigne-t-on — au sujet de la littérature?

En Argentine ce conflit — esquissé dans ses très grandes lignes et en admettant que quelques déplacements se soient produits dans le déroulement de l'Histoire — parvient, avec une longue survivance depuis le siècle dernier³, à la solution suivante : une soumission dégradante du littéraire récupéré dans le champ d'une supposée pratique appelée «activités esthétiques». L'expérience pédagogique formule pour sa part une marque idéologique spécifique : le didactisme comme voie particulière de mise en valeur du «bel objet». Si la littérature est un fait de langage, elle permet (facilite) l'enseignement de la langue.

Le lien langue-littérature demeure toujours, bien que la conception de la littérature comme objet esthétique se soit estompée durant ces dernières années et que le concept d'utilité, prédominant dans l'enseignement positiviste, ait cédé sa situation privilégiée.

Ce double a fonctionné d'une façon telle qu'il est possible d'établir une correspondance selon laquelle la littérature a été su-

2. Nous nous référons ici génériquement à la pratique idéologique de la lecture qui présuppose un sens «profond» dans l'«œuvre littéraire» ainsi dénommée.

3. Deux considérations indispensables à propos de la production «originaire» de cet idéogramme : a) la formulation d'une morale pédagogique et b) le récit de la première «Histoire de la littérature argentine».

a) Le principe utilitariste en vigueur dans la morale pédagogique argentine trouve sa matrice dans la génération positiviste du XIX^e siècle dont le point axial fut Domingo Faustino Sarmiento. La pratique discursive de Sarmiento, prolifique et hétérogène (essais, mémoires, articles de journaux, de critique, d'art, etc.) est infecté du stigmate pédagogique dans le cadre d'une vectorialité politique. Si *Facundo*, l'œuvre la plus importante de Sarmiento, textualise les péripéties narratives tout en les subordonnant à la démonstration d'une thèse interprétative des contradictions existant dans la société argentine de l'époque, pour ensuite les dépasser en fonction de leur adéquation à un modèle, ses écrits de critique d'art, dans la

bordonnée à l'apprentissage de la langue. En plus du fait que la rhétorique de l'enseignement aboutisse à une méthode de travail qui désigne l'objet littéraire comme étant le produit de cette rhétorique (voir plus loin), l'articulation d'anthologies et la sélection d'auteurs et de fragments pour les manuels impliquent déjà une pratique évaluative en raison du régime d'inclusions/exclusions qu'elles détiennent. L'enseignement secondaire a perpétué durant des décennies la consécration de styles littéraires déterminés comme modèles de langue ; et en constituant ces derniers comme norme, ils empêchèrent l'ajout d'autres textes qui furent dans certains cas dévalorisés justement pour avoir transgressé cette norme. Le

perspective d'une esthétique romantique du formel, répètent le même geste préceptif (voir Nicolás Rosa, «Sarmiento : critique et empirisme», dans *Punto de vista*, Revista de Cultura, Buenos Aires, 1^{re} année, n° 2, mai 1978). Le théâtre est choisi comme objet parce qu'il traite d'une représentation de coutumes qui doit instruire. D'autre part, ses lectures de la littérature se réduisent aussi à une application didactique : l'enseignement des tropes.

b) Une constellation de renseignements factuels comme la célébration de l'anniversaire de l'indépendance (1810), la conférence de Leopoldo Lugones sur *Martín Fierro*, l'enquête de la revue *Nosotros* afin de vérifier les opinions sur la condition épique de ce poème, la fondation de la Chaire de littérature argentine à la Faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA) par Ricardo Rojas en 1913, le vigoureux mouvement migratoire de l'époque vécu comme une «altérité» dangereuse pour la classe dominante, trouvent leur inscription dans l'*Histoire de la littérature argentine* écrite par Ricardo Rojas (1917-1922). Dans ces volumes, dont l'ascension est en soi symptomatique, par exemple, «*Los gauchescos*» ou «*Los coloniales*» construisent un «mythe de l'origine» dessinant une tradition dans la ligne hispanique et indigéniste. La littérature est un phénomène social auquel on assigne une valeur explicative : «la recherche d'une identité», dans une tentative pour établir notre authenticité, hante le texte.

Si, d'une part, le domaine littéraire s'autonomise comme effet du hiatus produit par l'éloignement progressif des écrivains de la scène politique (le sommet au XIX^e siècle avait été Sarmiento, écrivain et président de la République) et génère simultanément la reconnaissance propre à un professionnalisme naissant, d'autre part, la société récupère les produits littéraires comme objets culturels, *expressifs* et *esthétiques* qui témoignent, dans le plus pur style positiviste, de l'évolution de «l'esprit argentin».

Rojas déclare explicitement avoir sacrifié «la profusion de détails à l'éten-due de l'ensemble et l'éclat de la forme à la précision du mot enseignant» (*Histoire de la littérature argentine. Essai philosophique sur l'évolution de la culture de la Plata*, Buenos Aires, Losada, 1924/1925 et 1948, p. 73) ; sinon «dans le cas où la matière n'offre pas d'exemples d'enseignement, je suis certain qu'elle peut nous offrir, et dans ses déficiences même, des suggestions d'éducation» (p. 93. Nous soulignons).

Ces marques rendent compte du fait qu'en essayant de construire diachroniquement l'objet littérature, on ne peut arriver à la spécificité de ses régulations, ni à la relation nécessairement médiatisée qu'elle maintient avec le contexte historico-politique.

texte de Roberto Arlt⁴ qui établit l'ouverture sur la modernité du système littéraire argentin — et il s'avère un sommet indiscutable dans la constitution du champ littéraire en Argentine —, fut cependant relégué et exclu de l'enseignement systématique⁵.

Si la grammaire correctrice comme idéologie récupératrice a voulu donner l'exemple avec des écrivains pragmatiques (l'«exemplarité» de la «belle écriture» de Ricardo Güiraldes), la grammaire structurale situa par leurs styles les écrivains dans le champ littéraire (la «beauté» de l'écriture de Jorge Luis Borgès), alors que la grammaire transformationnelle (implantée depuis moins de dix ans) n'a pas encore trouvé son équivalent littéraire au pays⁶.

1. PÉRIPÉTIES DE LA LITTÉRATURE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement de la littérature à l'école secondaire comprend les deux dernières années du cycle de l'apprentissage : en quatrième année «Littérature espagnole», en cinquième «Littérature argentine et hispano-américaine», avec quelques variantes de regroupement selon qu'il s'agit du baccalauréat national, des écoles normales, technico-professionnelles, techniques, ou des lycées. À l'école commerciale, la littérature est enseignée uniquement en quatrième année, où l'on condense littérature espagnole, hispano-américaine et argentine. Durant les trois premiers cours, et toujours dans une relation temporelle durative plus grande par rapport aux chaires de littérature, on offre l'enseignement de la langue traditionnellement appelée «castillan», à l'exception de la période de 1973 à 1976 où elle reçut le nom de «langue nationale». Aujourd'hui, ce cours se nomme toutefois «langue et littérature»

4. On attribua à Roberto Arlt (1900-1942) la condition de «mauvais écrivain» en raison de son style dépourvu de certaines normes esthétiques. La densité de l'univers narratif et l'incorporation dans ses textes du niveau fantasmatique de l'existence sociale ont conduit à son exclusion de l'enseignement et au long silence qui entoura cette œuvre. *El juguete rabioso*, son premier roman, parut en 1926, la même année que *Don Segundo Sombra* de Güiraldes (1886-1927), écrivain qui fut au contraire canonisé dans l'enseignement, précisément pour son style.

5. Sa revalorisation fut l'effet de la révision réalisée par la revue *Contorno* durant la décennie des années cinquante.

6. Peut-être la grammaire transformationnelle, au-delà des intentions d'une grammaire étendue au champ de la langue poétique, est-elle fortement incompatible dans sa formalisation standard, avec l'objet littéraire. Les perspectives les plus intéressantes dans ce domaine proviennent de la sémantique interprétative et bien entendu de la linguistique textuelle.

afin de diminuer l'écart qui les sépare l'une de l'autre en prenant un plus grand appui sur l'objet littéraire⁷.

Alors qu'il dispose présentement d'une plus grande marge de manœuvre pour introduire des nouveautés dans le Plan national de bas, l'enseignant du niveau secondaire articule ses programmes dans le cadre de la bibliographie scolaire en vigueur et en fonction de sa pratique pédagogique. Cependant, la politique officielle n'a pas établi de nouvelles planifications qui puissent être substituées au Plan national de littérature des écoles secondaires, conçu et implanté pour la première fois au milieu des années cinquante. Plan qui de façon encyclopédique couvre la littérature espagnole depuis ses «origines» (plus spécifiquement, les chansons de geste médiévales) et qui ne dépasse par le XIX^e siècle. Dans le cas de la littérature hispano-américaine et argentine, la totalité des contenus minimaux incorpore les écrivains coloniaux américains (l'Inca Garcilaso de la Vega, Sor Juana Inés de la Cruz et Tejada), ceux du modernisme, du réalisme et du naturalisme de la fin du siècle, ainsi que ceux des deux premières décennies du XX^e siècle. Les écrivains «actuels» qui y sont inscrits sont Ricardo Güiraldes (1886-1927) et Horacio Quiroga (1878-1937). Il est intéressant de souligner que la caducité de ce plan, qu'aucun enseignant éthiquement responsable ne respecte entièrement, dénote la carence d'une politique éducative officielle et globale spécifique à l'égard de cette matière.

La relation pratico-pédagogique/textes scolaires configure les opérations au travers desquelles se modalise et se réalise l'enseignement de la littérature. Ainsi, les manuels maintiennent indubitablement l'instance, plus ou moins évidente, d'un lien idéologique entre une rhétorique de l'enseignement et une rhétorique de la littérature.

Les manuels de Roberto Giusti⁸ et de Fermin Estrella Gutiérrez⁹, publiés dans la décennie quarante, avec quelques années d'existence utile, sont des paradigmes d'une fausse cons-

7. Au niveau secondaire, les politiques éducatives s'organisent au ministère de l'Éducation de la Nation et ont par conséquent une orientation centralisatrice marquée, s'opposant aux particularités qui définissent des zones et des régions du pays, différentes tant dans leur conformation économique et sociale que culturelle. Comme *formation réactive*, les diverses institutions régionales ont généré un discours contestataire sur la base d'une conception des écritures régionales comme indépendante des modèles généraux de production textuelle. Le risque de folklorisation et de peinture de genre n'arrive pas toujours à être dépassé.

8. Voir Roberto Giusti, *Leçons de littérature argentine et hispano-américaine*, Buenos Aires, Estrada, 1948.

9. Voir Fermin Estrella Gutiérrez, *Littérature espagnole, hispano-américaine et argentine*, 7^e éd., Buenos Aires, Kapelusz, 1959 (1^{re} éd. 1940).

truction des Histoires de la littérature. Dans ces textes, l'auteur littéraire devient le principe de légalité absolue d'une lecture mise au service de la reconstruction de «vies exemplaires» : le biographisme dévore la littérature. Giusti articule les unités pseudo-historiques, en accumulant au moyen d'une successivité linéaire et chronologique, des vies d'auteurs et des anthologies de fragments littéraires. Gutiérrez, lui, ajoute à ces aspects un résumé des œuvres. Si le texte de Gutiérrez crée de manière plus appropriée une vraisemblance historique, c'est grâce à la succession de quelques «ismes». Mais dans les deux cas, la dominante essentielle est le *biographisme*. Pour Estrella Gutiérrez, le «texte (manuel) aide à connaître un auteur, mais il ne sera possible de le connaître réellement qu'en le lisant». Pour sa part, Giusti prétend écrire «une succession ordonnée de leçons...»

Il n'est pas difficile de déduire que ces textes qui abondent en informations sur des aspects factuels, des renseignements intimistes, des évaluations morales de vies ainsi détaillées, et qui deviennent donc «exemplaires», aient entraîné une pratique scolastique. La chaire de Littérature fonctionne alors comme un espace dans lequel l'enseignant évalue le récit des leçons de ses étudiants, et dont la plus grande efficacité sera centrée sur la mémorisation encyclopédiste. Plutôt que de produire un discours explicatif de l'histoire de la fonction littéraire, ou des deux systèmes, on articule une *chronique* à partir d'une prépondérance de renseignements et de dates de la vie des auteurs.

Quelques manuels des années soixante-dix comme ceux de Fernandez Yáclubsonh et plus particulièrement Alfredo Veiravé¹⁰, prétendent désarticuler un tel montage afin de faire passer l'analyse de l'œuvre au premier plan.

Si dans les textes des années quarante proliférait un vague impressionnisme sans fondement théorique, puisque dans la majorité des cas, l'œuvre était synonyme de résumé ou d'anthologie de fragments textuels, les manuels des années soixante-dix exhibent au contraire l'inscription de catégories théoriques pour aborder l'objet littérature. À l'aide d'une batterie de notions provenant avec retard du champ de la critique stylistique unie à l'analyse structurale (schéma de la communication littéraire auxquels se sont ajoutées des catégories comme «noyau» et «catalyse», «structuration», «système», etc.), on prétend essentiellement éta-

10. F. Yáclubsonh, *Schémas de la littérature hispano-américaine*, Buenos Aires, Kapelus, 1975 (*Idem*, *Anthologie, activités, évaluation*) ; A. Veiravé, *Littérature hispano-américaine et argentine*, 4^e éd., Buenos Aires, Kapelus, 1980.

blir les régulations internes des œuvres et les relations avec leur contexte.

Les renseignements et l'information sur l'Histoire politique, culturelle et littéraire (dans cet ordre d'inclusion) organisés en cadres synoptiques et par unité curriculaire, tentent de compléter les activités des étudiants autour de chaque texte littéraire sélectionné (sélection faite en fonction de quelques axes didactiques et plus actuelle car elle inclut des pratiques poétiques représentatives du XX^e siècle).

Le manuel de Yáclubsonh, *Schémas...*, est accompagné d'un document didactique de travail. Même avec la chute de l'encyclopédisme, le déplacement du biographisme dans le but de faire prévaloir le travail de l'étudiant à partir des *activités autour de la littérature*, et la modernisation de corpus des textes argentins et hispano-américains, l'objet se trouve toujours ancré à l'idéologème du signe linguistique, à l'exemple fragmentaire et à la répétition — bien que quelque peu miniaturisée — de l'exercice de traduction réductive (la «normalisation» du texte) : par exemple, lorsque Yáclubsonh demande à un étudiant lors d'un examen quelle est «l'idée centrale» d'un texte poétique de César Vallejo, ou les nombreuses propositions de «prosification de poèmes» (serait-ce des réminiscences de la prosification du *Polyphème* de Góngora par Alonso?)

De plus, fondamentalement, on n'arrive pas à rendre compte des degrés et des niveaux de détermination de ce qui est interne à l'œuvre en relation avec l'«univers externe» : bien que promis, le lien des éléments «intrinsèques» et «extrinsèques» demeure négligé. La pratique pédagogique est axée sur :

- a) le «guide» des manuels (qui conservent toujours une distance considérable par rapport à la production et à la circulation de savoirs contemporains) ;
- b) les exercices scolaires pour une utilisation expressive et adéquate de la langue (description, portrait, récit d'actions, etc.) ;
- c) l'analyse d'un passage textuel (dans la perspective analytique d'application, le fragment vaut pour le tout) dans lequel on doit inévitablement «découvrir» le thème principal en fonction du «contenu» et de la «forme» ;
- d) l'anthologie, le résumé, la collection (reliés à leur tour au fragmentarisme)¹¹.

11. Ce privilège du fragment qui opère sur une «figure», la synecdoque, ou la partie pour le tout de l'œuvre, ne doit pas être confondu avec la revalorisation du fragment déconstructeur de toute l'œuvre dans la ligne de Roland Barthes, Derrida... sous l'ombre de Nietzsche.

Les fondements de cette rhétorique indiquent la chute de la lecture-écriture comme pratique fondamentale pour la production du texte littéraire, laquelle se déplace par contre dans la pratique scolaire, vers la mise en œuvre de b) et c), qui ont simultanément recours aux manuels et aux collections¹².

Lorsqu'il s'agit de lire des textes contemporains d'avant-garde, cette pratique pédagogique démontre les conflits engendrés par une inadéquation fondamentale : 1) les codes de lecture et d'écriture dominants ne sont pas étudiés ; 2) la littérature n'est pas étudiée de façon systématique ; 3) l'histoire de la constitution de ce qui est écrit en texte n'est pas étudiée (même si le concept de littérature s'est étendu aux pratiques sociales, pratiques antérieurement considérées comme «mineures», l'on soutient en dernière instance la théorie de la communication — bande dessinée, articles de journaux, témoignages, etc., sont généralement récupérés par les masse-médias sur la base de la théorie de l'information) ; 4) les modes de perception contemporains ne sont pas étudiés.

La pratique de lecture réduite au synopsis et à la technique du «souligné», afin de distinguer les idées principales des idées secondaires, continue à soutenir un espace fonctionnel marqué par la prédominance de l'utilité : comme discipline *auxiliaire*, la littérature aide à interpréter et à parler.

Les productions littéraires du XX^e siècle attendent leur insertion dans l'enseignement secondaire par une opération qui déconstruirait et inverserait l'idéogramme utilitariste produit. Au-

12. Les collections à usage scolaire, dont les sélections, introductions et notes, préparées par des professeurs et des critiques, et qui prétendent «rapprocher» la littérature de l'étudiant, méritent un *commentaire* particulier. Kapelus («Bibliothèque des grandes œuvres de la littérature universelle») et Huemul (depuis les décennies des années cinquante et soixante respectivement) furent les collections les plus répandues et depuis 1980, la collection «Lire et Créer» de Colihue «pour la chaire de littérature». Cette dernière, en correspondance avec les manuels des années soixante-dix à cause de l'abondance de ses propositions de travail, se propose de faciliter la lecture «sans technicismes excessifs ni érudition». L'étudiant étant le destinataire de cette collection, mais dans le cadre général d'une *psychologie de l'adolescent*, on produit l'effet d'une littérature pour les *jeunes* beaucoup plus que pour les «élèves», et ce, dans une double inflexion : en publiant des textes *uniquement* pour eux et en rendant les classiques plus accessibles et *renovés*. On établit ainsi des protocoles de lecture en privilégiant les jeunes comme seuls destinataires, ceux-ci confèrent dans certains cas une priorité à la désacralisation de la littérature par la voie de la complicité et de l'exclusion. On incorpore de plus diverses pratiques comme la plastique, la musique, le théâtre et le cinéma en relation avec le texte littéraire et la préférence massive des jeunes (le choix de l'écriture musicale du rock est un cas spécial). Son plus grand effet est de toujours rapprocher ce qui est éloigné et ce qui est immédiat par l'association imaginaire directe de thèmes et de problèmes, en essayant d'en effacer les différences.

jourd'hui lire et relire un texte dans sa totalité signifiante (sans mutilations et sans fausses prétentions de lire *tous* les textes), implique de conférer à la littérature un espace productif qui incorpore les catégories théoriques actualisées dans le but de privilégier le topos unique et différentiel, mais toujours mobile, que chaque pratique d'écriture historiquement représentative «occupe» dans le cadre des discours sociaux.

2. AVATARS DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

L'enseignement de la littérature à l'Université présente un dynamisme historique plus grand dans la transformation de ses modèles théoriques et conséquemment dans les opérations de construction de son objet relativement à l'école secondaire. Bien qu'il existe des convergences dans l'articulation des deux discours pédagogiques (universitaire et secondaire), les relations ne sont jamais purement établies. Ce phénomène s'explique par le fait qu'en République argentine le discours pédagogique universitaire au sujet de la littérature n'a pas d'ingérence directe dans l'école secondaire ; au contraire, ce sont les *Profesorados*¹³ qui ont le plus influé lors de l'élaboration des politiques éducatives pour ce secteur.

Dans une polarisation parfois extrême¹⁴, ces institutions (Universités et *Profesorados*), sont la plupart du temps détournées de leur but en raison des différentes «spécialisations» qu'on leur assigne. Alors que l'Université aurait pour objectif principal la formation de chercheurs dans le cadre de la discussion et de la réflexion théoriques, et accorderait plus de temps à l'analyse textuelle, aux «littératures» et au domaine de la linguistique, les *Profesorados* pourraient offrir une formation plus adéquate dans le champ de la didactique.

13. Instituts de niveau tertiaire (d'un tiers ordre) fondés prioritairement (du point de vue causal et historique) au siècle dernier pour la formation d'enseignants et constituant dès lors, en étroite corrélation avec les Écoles normales, la concrétisation de la morale pédagogique de Sarmiento.

14. Qui s'est estompée pendant la dernière dictature militaire (1976-1983), alors que dans les deux institutions prédominèrent les mêmes secteurs enseignants et un climat d'endoctrinement analogue. Au-delà de la concrétisation d'un changement de plans d'études dans quelques cas, qui rapprochaient les propositions de l'Université du *Profesorado*, le retrait de la pratique de lecture et d'écriture (du discours critique) dans l'enseignement universitaire, assimila cette dernière à l'enseignement du *Profesorado*. La principale conséquence fut que la «lecture» des étudiants était irrémédiablement *biaisée* : ou bien par l'octroi — dans le «meilleur» des cas — d'une légalité absolue à ce qui avait déjà été écrit ou publié, sans opération critique qui aurait évalué ses portées et ses limites, ou bien, la plupart du temps, par la parole de l'enseignant prise en note et reproduite dans les examens finaux.

Dans l'enseignement secondaire, le gradué universitaire doit s'adapter aux principes établis par une pratique intégralement pensée à partir des *Profesorados*. Cette scission et ce manque de pouvoir sur le niveau secondaire déterminent comme effet idéologique prédominant que la manipulation des aspects didactiques importe plus que le savoir spécifique. L'idéologie «normaliste» exhibe alors, relativement à cette conception de base, une forte appréhension pour le discours universitaire qu'elle caractérise comme un excès (une «excroissance»?) : «*excessivement spécialisé*», «*trop technique*», etc.

Ayant établi ces profils comparatifs généraux entre les institutions de niveau tertiaire, il convient de s'arrêter un moment sur les modes d'articulation du discours pédagogique universitaire¹⁵. Pour décrire et analyser sa conformation, il est essentiel de préciser trois vecteurs qui surdéterminent la construction de l'objet littérature et la rhétorique de son enseignement.

1. La construction de l'objet en relation avec l'existence de modèles théoriques déterminés et son lien avec le discours de la critique ;

2. La construction de l'objet avec des pratiques que l'on pourrait qualifier d'«excentriques», car a) l'Institution ne les intègre pas (c'est le cas des formations culturelles comme les revues littéraires¹⁶, les pratiques d'écriture contemporaines, les «ateliers littéraires», etc.) ; ou b) parce que l'Institution les rejette violem-

15. Dans tous les cas, il existe une asynchronie évidente entre les modifications ou changements historiques qui se produisent dans les centres universitaires de Buenos Aires et de l'intérieur. Une inversion s'opère cependant dans les années soixante : les plans de l'intérieur (Rosario et Córdoba fondamentalement) furent plus rénovateurs que ceux de Buenos Aires, étant donné la présence (entre autres facteurs) d'intellectuels notables dans ces milieux.

16. Lorsque le domaine littéraire est mis en relation avec l'enseignement à l'Université, on observe un manque de correspondance entre les deux, puisque les pratiques d'écriture (dans leur plus vaste et diverse extension) ne concordent pas avec l'éducation systématique. Les dénommés «créateurs littéraires» sont toujours demeurés étrangers au milieu universitaire car la pratique de l'enseignement y fut en général sectaire, politiquement et esthétiquement. Le discours universitaire semble refuser la pratique d'écriture dans sa modernité et c'est seulement à condition de la recevoir comme un cadavre embaumé et sous son regard de Maître qu'elle l'incorpore, vantée et transformée en littérature. D'autre part, la tentative soutenue d'«enseigner à écrire» dans les activités du prétendu atelier littéraire à l'Université, a connu une courte existence et échoua dans ses projets. Un autre cas symptomatique est celui des revues. *Sur* et *Nosotros*, *Sitio* et *Punto de vista* parues respectivement vers 1930 et vers la fin des années 1970, pour ne signaler que des paramètres extrêmes, se sont développées en marge de l'institution universitaire puisqu'elles ont travaillé et travaillent à la déconstruction des idéogrammes de lecture de ces conjonctures historiques. (Il est important de remarquer cependant, que des universitaires comme Amado Alonso, R. Lida et Mariá Rosa Lida, venus du

ment (production et circulation de savoirs systématiques comme effet de la violence politique, la censure, la mort et l'exil) ;

3. La construction de l'objet comme effet, ou bien du fonctionnement intégré des domaines (méthodologiques, linguistiques et littéraires), ou bien de sa «départementalisation» excessive. Ce dernier phénomène (particulièrement les «chaires fiefs») conduit à une pratique enseignante autour de la littérature académiquement éclectique et soutenue par l'encyclopédisme historiciste et totalisant devant le manque de critères explicatifs rigoureux, et par l'absence de procédés d'intercatégorisation entre les différents domaines, procédés indispensables à toute université qui se prétend scientifique et actualisée. Dans cet encadrement, le domaine théorico-méthodologique est fondamental puisqu'il fournit l'espace où situer les questions et trouver leurs solutions possibles.

Nous nous limiterons à développer ici quelques aspects relatifs au premier vecteur, en élaborant nécessairement plus le second, puisque c'est celui-ci qui nous permet de mieux considérer — fût-ce de façon condensée¹⁷ — la sophistication croissante des modèles théoriques et des méthodologies d'analyse dans notre pays, et d'observer la dynamique d'assimilation et de transformation des savoirs selon les cas, lesquels démontrent dans leur développement le statut épistémique de l'objet et sa condition historique. La seconde relation devient indispensable en raison de

champ de la stylistique et de la philologie, collaborèrent à la revue *Sur*, bien qu'ils ne constituèrent pas la dominante de celle-ci.) Pour sa part, la revue *Contorno*, contestataire de quelques postulats de *Sur*, s'inscrit en 1950 dans le milieu universitaire, mais en polémique ouverte avec l'académisme officiel. Plusieurs de ses participants (Adolfo Pietro, David Vinas et Noé Jitrik) se consacrèrent par la suite à l'enseignement universitaire en réalisant une pratique de lecture rénovatrice et inaugurale à son époque, comme le fut l'interprétation sociologique de la littérature. Actuellement (depuis 1984), l'UBA publie la revue *Espacios de crítica y producción* qui tente d'établir une ouverture du milieu universitaire vers le débat et la discussion de problèmes théoriques, révision du corpus et discours critiques du passé dans le cadre général des dites sciences sociales. Si son objectif est de définir une situation de changement réel opérée dans ces milieux à partir de la réincorporation de beaucoup d'intellectuels, de chercheurs et d'enseignants exclus durant la dernière dictature, la majorité des articles tendent à récupérer des discussions de la dernière décennie suspendues par la brusque irruption de l'autoritarisme militaire, dans le but de les resituer aujourd'hui.

Le corpus des revues articule une séquence où se concentre la production du discours critique avec une plus grande érudition, un éclectisme ou une incorporation des modèles théoriques selon les cas. La vérification de ses relations avec la pédagogie universitaire et la production du domaine littéraire promet des conséquences significatives.

17. Pour un approfondissement, voir Nicolás Rosa, *la Critique littéraire contemporaine* (vol. I et II), au chap. «Histoire de la littérature argentine», Buenos Aires, C.E.D.A.L., 1981.

certaines expériences très significatives dans le transfert du savoir critique, lesquelles se sont opérées depuis la marginalisation forcée et ont empêché que les ruptures institutionnelles (coups d'État des années 1966 et 1976) ne ferment toute réflexion et production de connaissance, alors que dans les milieux universitaires il ne restait place que pour la reproduction.

Le discours universitaire argentin sur la littérature a construit son objet depuis la décennie des années vingt, dans une relation de dépendance à l'égard des productions théoriques et des modèles internationaux de diverses provenances et orientations. Son application a trouvé dans différents corpus (nationaux et «universels») une «fonctionnalité» hétéroclite et par conséquent un registre autre dans la façon de conceptualiser ce même objet.

Un panorama de ces processus montre l'existence dans le pays de procédés et de méthodologies propres à la philosophie (de 1920 à 1940), à la stylistique (de 1940 à 1960) et aux structuralismes (de 1960 à 1980). Pour éviter des conceptions statiques qui établissent une démarcation trop rigide entre ces étapes, nous préférons admettre que ces dates fonctionnent approximativement à partir de l'entrée ou de l'introduction de ces théories en Argentine. Leurs limites seraient plutôt diffuses car la reformulation constante des catégories et l'interrelation des modèles déterminent une dynamique d'assimilation toujours plus complexe et pour laquelle il n'y a pas d'existence *pure* des théories, mais un régime qu'on pourrait qualifier de continuité dans la discontinuité.

Si la séquence se définit depuis la philosophie et la critique érudite jusqu'aux «structuralismes», cette référence désigne sous une couverture très vaste la transformation de l'objet. Initialement fondé dans une opération positive, pragmatique et empiriste comme preuve documentaire, l'objet atteint dans ses réalisations les plus actuelles une grande extension comme *champ problématique* dans lequel se heurtent différents savoirs. De cette manière, l'extension de l'objet littérature survenue au cours des dernières années doit être pensée en interdépendance avec des pratiques spécifiques, en le reliant aussi à l'accroissement des savoirs théoriques à partir desquels il est lu, tout en reconnaissant la condition labile des frontières de cet objet et de ses théories.

Avec la création en 1923 de l'Institut de philologie dépendant de la Faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires et l'arrivée au pays d'Amado Alonso et de Pedro Henríquez Ureña, on détermine le texte littéraire comme objet philologique. Durant cette étape, la double opération qui consiste à soumettre la littérature à la valeur documentaire historico-culturelle, d'une part, et à la recherche étymologique, d'autre

part, se situe dans la grande école espagnole de Menéndez y Pelayo et Menéndez Pidal. Les techniques d'analyse subséquentes à cette perspective positiviste constituent des études d'une riche vision comparatiste des phénomènes linguistiques et littéraires, sans toutefois arriver à établir une ligne de démarcation entre langue et parole. Il fallut attendre la diffusion de la pensée saussurienne pour comprendre les légalités spécifiques à chaque niveau et établir *a posteriori* leurs relations d'interdépendance.

Le magistère d'Alonso fut double : non seulement son enseignement et sa pratique critique furent considérés, mais il introduisit aussi les sources théoriques de la stylistique esthétique germanique. Il dirigea la collection des Études stylistiques où il traduisit et fit traduire le *Cours* de Saussure (1945), l'*Introduction à la stylistique romane* de Vossler (1932), le *Langage et la vie* de Bally (1936). Mais l'orientation philologique rencontre rapidement ses limites : l'établissement de bases documentaires des textes avait un champ réduit dans notre pays. Si Eleuterio Tiscornia choisit comme corpus *Martin Fierro* (marquant une ligne légèrement estompée par manque d'objets nécessaires à un véritable renouvellement documentaire), María Rosa Lida travaillera intensivement sur la littérature médiévale espagnole : la *Celestina* (1962), véritable monument critique.

La stylistique, traditionnelle qui comprend l'«expressivité» du style comme un indice de la réalité psychique de l'auteur, est un mélange d'intuitionnisme, de psychologisme et d'organicisme. Sa méthodologie appuyée sur la notion de «déviation» la contraint à définir la norme (linguistique et stylistique) la conduisant à l'étude des «anomalies». Le relevé des marques stylistiques d'un auteur et d'une œuvre est parfois établi en dépit des considérations génétiques des grands systèmes littéraires appuyés sur les concepts de génération, de mouvement et de courant.

La stylistique qui apparaît comme un effet de l'école allemande, fonctionne de façon concomitante avec l'étude philologique et perdure encore aujourd'hui dans quelques-unes de ses grandes lignes. Dans le cas de Ana María Barrenechea, Enrique Pezzoni et Nicolás Bratossevich, l'école est l'objet de nouvelles reformulations¹⁸. De toute manière, si une théorie fit tradition dans le milieu universitaire, ce fut précisément celle-ci, devenant

18. Anderson Imbert (1910), Raúl Castagnino (1914), Ana María Barrenechea (1913) et Enrique Pezzoni (1926) constituent un ensemble de critiques qui ont réalisé une activité importante en relation avec l'apprentissage, l'enseignement et le développement de la théorie dans les milieux universitaires, même si cela implique par moments une réadéquation et une reconsidération des catégories théoriques.

presque le discours universitaire par excellence. Le travail de recherche qui dépend d'organismes d'État demeure toujours majoritairement subordonné à cette tendance et un texte comme «L'analyse littéraire» (1^{re} édition, 1953) de Castagnino devint le manuel obligatoire dans le pays.

À partir des années soixante et avec l'existence du structuralisme, le structuralisme français de préférence, influencé par le structuralisme nord-américain, on rattache l'objet au savoir anthropologique, psychologique et psychanalytique.

3. VICISSITUDES ET TRANSFORMATIONS

Durant cette étape, les ruptures successives du régime constitutionnel des années 1966 et 1976, apparaissent comme une variante importante. Fondamentalement, le système répressif régnant à partir de 1976 produira un bouleversement intégral de la structure universitaire : à la persécution et à l'exil simultané d'intellectuels prestigieux succéda la fermeture de maisons d'édition (Siglo XXI, Eudeba) et l'élaboration de listes qui interdisaient la lecture de bibliographies, «index» contemporains qui rétablissaient la censure inquisitoriale. La désarticulation de la trame culturelle du pays évacua toute possibilité d'aborder scientifiquement l'objet littéraire au niveau universitaire et même secondaire. Par conséquent, il n'y eut pas de recherche sérieuse dans le domaine des sciences sociales : sans évaluation sociale pour la contrôler ni projet scientifique pour la soutenir, la recherche officielle se trouva réduite au travail monographique d'une orientation stylistique et herméneutique très marquée. Seules quelques exceptions isolées et héroïques, obstinées dans leur volonté de travail en marge de toute institution officielle, constituèrent des exemples précieux de résistance culturelle.

Pendant ce temps, dans le milieu institutionnel, certaines tendances critiques fleurissaient et s'affirmaient en s'appuyant sur des auteurs théoriques importants comme Jung, Lévi-Strauss, Ricoeur, et pratiquaient une herméneutique dégradée, bordée d'un mysticisme diffus.

La constitution de plusieurs milieux de production et de circulation de savoirs exilés de l'institution universitaire, à partir de 1960, pour des raisons d'ordre politique, pourrait être caractérisée comme une irradiation asystématique. À Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe et Rosario, cette diffusion liée à des noms propres thématisa un caractère particulier de la culture argentine (comme par exemple, Oscar Massotta, R. Sciarretta, Rozitchner, Ramón Alcalde, etc.) ; ils permirent l'introduction et la permanence quelquefois clandestine de nouvelles optiques et d'une nouvelle maniè-

re de lire dans le champ des sciences sociales (par l'étude profonde et détaillée des théories de Marx, Freud, Lacan et Althusser).

Dans le domaine spécifique du littéraire, la connaissance des Formalistes russes, des théories de l'École de Francfort, des théoriques telqueliens, de Kristeva et de Barthes, furent aussi le produit de cet enseignement à la charge de Josefina Ludmer, Ricardo Piglia, Eduardo Romano, Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano, Nicolás Rosa, etc.

On ne peut pas encore prédire les conséquences de l'incorporation de ces savoirs «clandestins» au niveau institutionnel. Aujourd'hui l'Université s'est déjà transformée en un champ de coexistence parfois âpre, d'orientations théoriques différentes et de pratiques d'enseignement variées. Depuis la survie de savoirs traditionnels (rétrogrades?) en passant par le maintien de pratiques éclectiques, jusqu'à l'espace des chaires qui se nourrissent de théories plus modernes et dont le geste est de désigner leur propre lieu d'énonciation et leurs portées, il se crée alors une ambiance nécessairement polémique et hétérogène.

Il convient peut-être de signaler que l'Université n'est pas démocratique parce qu'elle admet une diversité de conceptions si celles-ci n'ont pas la possibilité de produire les mêmes effets historiques. Il importe d'inviter à la discussion dans une ambiance de liberté sans retomber dans des impérialismes et en évitant aussi des éclectismes dont le seul but (bien qu'il ne soit jamais déclaré ouvertement) est la *neutralisation* du débat et par conséquent de la réflexion et de la production.

Cet espace polyphonique devra être consolidé par des théories même opposées : texte/discours contre objet littérature? Cette question structure le champ du conflit d'une véritable «théorie littéraire» dans le cadre des conflits plus généraux de la culture¹⁹.

L'extension du concept littérature a déterminé la constitution de l'objet : 1° en relation avec les masse-médias ; 2° en relation avec les autres productions et/ou les pratiques signifiantes sociales (le politique, l'économique, etc.) ; 3° l'inclusion des «genres» dits marginaux, des discours mineurs et même des dis-

19. La discussion des Plans d'études qui se poursuit présentement dans les cours de lettres de tout le pays, avec la participation de tous les intervenants (étudiants, professeurs et gradués), propose la transformation des structures curriculaires. La restructuration des études prétend, en termes généraux, reformuler son objet d'étude, les théories et les méthodologies subséquentes dans le cadre d'une inversion intéressante : privilégier le corpus littéraire argentin et latino-américain en pensant le système européen à partir de celui-ci. Inversion de la spécularité existante depuis le siècle dernier dans laquelle s'ordonnaient les productions immédiates dans une relation de subordination à l'égard des «modèles européens».

cours contestataires. Cette constitution de l'objet entre en relation obligatoire avec l'introduction de nouvelles théories et méthodologies qui parviennent à le redéfinir. La linguistique textuelle, la pragmatique, la sémiotique textuelle, la théorie de la réception et le champ de la lettre ouverte par Derrida et Lacan offrent une formidable extension théorique en accord avec la dissolution de l'objet littéraire. Le champ de la lettre (des lettres) occupe un espace important dans l'ensemble des savoirs. Hautement instable, la perte de quelques «vérités» en est la conséquence : entre autres, celle de formuler l'existence d'une totalité du savoir.

Selon de récentes informations, la tentative de créer une Faculté des sciences sociales à l'UBA, excluait de ce projet le cours de Lettres. Ce renseignement dénote une fois de plus une vieille préoccupation idéologique : à quoi sert la littérature? Réduite à un élément décoratif, à un luxe de la société bourgeoise, on ne se rend pas compte que par la dissolution de cet objet, et même lorsque la négation de sa spécificité génère l'angoisse (une sorte de frayeur sémiotique, un «*horror vacuis*»), c'est l'extension de son champ, ce qui précisément promet, offre et exige un lieu marqué dans l'articulation d'une présumée Faculté des sciences sociales. Faculté qui devrait se constituer autour d'un objet que nous pourrions provisoirement appeler «sciences du discours» et dont l'ensemble peut uniquement être considéré comme une science générale des formations idéologiques, construite en fonction d'un projet politique consistant.

(Traduit de l'espagnol par Brigitte Friset)