

Article

« Critique littéraire et enseignement : réflexions d'un professeur »

Arnaldo Pizzorusso

Études littéraires, vol. 3, n° 2, 1970, p. 191-202.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/500129ar>

DOI: 10.7202/500129ar

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

CRITIQUE LITTÉRAIRE ET ENSEIGNEMENT : RÉFLEXIONS D'UN PROFESSEUR

arnaldo pizzorusso

Un témoignage sur la situation de la « critique littéraire » dans l'enseignement ne saurait être qu'un témoignage actuel. Qu'il nous soit donc permis de souligner que nous renonçons non pas, certes, à toute perspective théorique, mais à tout effort de disposition méthodique des remarques et des arguments. De même, nous allons procéder le plus souvent par allusions, sans pouvoir énumérer ni exposer des positions qui sont connues, et qui appartiennent à telle ou telle tendance de la critique moderne. Ces pages ne prétendent présenter que les réflexions d'un professeur de littérature qui (en novembre 1969) a été amené à s'interroger sur la nature de son activité. Elles se fondent essentiellement sur la pratique de l'enseignement et sur l'expérience de celui qui écrit. Mais cette expérience est probablement commune à beaucoup d'autres : de ce fait, elle ne constitue qu'en faible partie un apport personnel.

□ □ □

S'il est question de critique littéraire et d'enseignement, je crois qu'il faut se demander tout d'abord : de quel enseignement s'agit-il, et de quelle critique littéraire. On parle souvent d'une « crise » de la critique littéraire, mais cette notion de crise est essentiellement équivoque : on peut supposer que la critique littéraire, de nos jours, doit affronter des difficultés tout à fait spéciales ou même qu'elle est mise en question en tant que telle. Cependant une crise est toujours un indice, un symptôme ; et l'on sait que les contemporains ne sont pas les mieux placés pour interpréter des symptômes de cette sorte. Une mise en question radicale de la critique littéraire n'a rien d'absurde en soi : l'histoire nous montre que bien des formes ou des activités intellectuelles, après avoir joui d'un prestige et d'une diffusion considérables, ont

cessé d'exister. Ainsi par exemple la Scolastique, en tant que méthode d'enseignement philosophique, a disparu des écoles sans que disparaissent pour autant ni la théologie ni même l'étude d'Aristote. D'autre part il est vrai que d'autres recherches, qui à un moment donné n'ont été cultivées que par des minorités exiguës, ont acquis par la suite une portée immense. Que si l'on envisage nommément le cas de la critique littéraire, on constate (sans avoir même à se poser le problème de l'origine du concept moderne de « critique ») que la nature réelle de cette activité a souvent changé dans l'histoire récente, et qu'elle continue de changer. Faut-il admettre, par exemple, que la critique doit nous apporter un jugement esthétique sur les écrivains et sur les œuvres ? Bien des critiques célèbres l'ont cru, qui pourtant n'ont su reconnaître presque aucun des grands écrivains de leur époque. Cette fonction impliquerait d'ailleurs qu'un jugement d'ordre purement esthétique soit possible : le jugement esthétique, constat d'une réussite, se devrait d'être tout à fait impartial et objectif. C'est une hypothèse illusoire : Baudelaire remarquait déjà que la critique, pour avoir sa raison d'être, « doit être partielle, passionnée, politique ¹ ». Et d'ailleurs tout jugement objectif peut être vérifié, tandis que la critique esthétique paraît incapable d'expliquer par quelles voies elle aboutit à ses conclusions. Mais que la critique se veuille impartial ou qu'il reconnaisse sa partialité, son jugement demeure le sien, ce qui revient à dire que les composants de ce jugement sont, d'une part, sa mentalité, son idée de la littérature, sa vision du monde, etc., et d'autre part son honnêteté intellectuelle et l'ouverture de son esprit.

Nous ne renverrions pas pour autant la démarche critique dans les limbes de la pure subjectivité. Un sujet, un individu, voire un critique, n'est jamais isolé : le jugement qui est le sien n'est jamais exclusivement à lui, ne serait-ce que pour les raisons que nous venons d'énoncer. Revenons à notre problème de l'enseignement : quelle est la situation du lecteur devant son livre, du professeur ou de l'élève (ne distinguons pas pour l'instant leurs fonctions respectives) dans une classe ? À l'origine de tout, il y a un texte, dont le choix a pu être dicté par des circonstances ou des instances diffé-

¹ *Curiosités esthétiques : Salon de 1846*, dans *Œuvres complètes*, Pléiade, p. 600.

rentes (décision officielle, choix individuel, choix raisonné, choix de groupe). Dans la mesure où il existe, un texte littéraire provoque des réactions : il y a d'abord, bien sûr, le problème de la compréhension, de l'assimilation, qui, à un certain niveau, est un problème d'entraînement technique, mais qui n'est jamais uniquement un problème de cet ordre. Le rejet d'un texte est toujours possible, même de la part de celui qui le comprend, ou qui croit le comprendre. Mais supposons que le stade du rejet soit dépassé : nous avons alors le stade de la réponse individuelle au texte lui-même. Ici, les positions du simple lecteur, du professeur ou de l'élève se différencient en partie. La position du simple lecteur, qui pour l'instant nous intéresse moins directement, est difficile à définir d'une façon générale, puisqu'il faudrait énumérer toute une série, déployer un éventail de cas possibles, de la lecture passive jusqu'à la lecture instrumentale. Le professeur, en principe, est un lecteur qui relit. C'est dire qu'il retrouve, dans sa mémoire et dans sa conscience réflexive, des stratifications qui se superposent ou s'entrecroisent, et qui ne lui paraissent pas toujours concordantes. Cette expérience l'engage à la prudence : elle lui permet d'identifier des erreurs, comme par exemple de fausses déductions ou de fausses analogies. Elle ne lui facilite pas pour autant l'exploration et la découverte : des aspects ou des significations que d'autres verront dans ce même texte qu'il croit connaître lui demeureront fermés, etc. (Et d'ailleurs, si ces erreurs qu'il croit déceler n'en étaient pas ? Si elles n'étaient, par exemple, que la trace ou l'indice, apparemment si peu satisfaisants, d'autre chose, c'est-à-dire d'une idée qui ne parvient pas à se dégager de sa gangue ?) L'élève enfin, toujours en principe, est un lecteur qui lit ou qui va lire, et qui va confronter les données de son travail avec celles que d'autres auront assemblées. Peut-être cette confrontation est-elle, le plus souvent, décevante pour lui. Les prolongements de ses réactions sont parfois divergents : peut-être pense-t-il que la discussion est un leurre ; peut-être, par contre, éprouve-t-il la tentation de maîtriser cet instrument indocile, si raide et si fuyant à la fois, qu'est la parole dans sa fonction immédiate de communication et de persuasion.

S'il en est ainsi, la critique littéraire dans l'enseignement ne saurait être la transmission d'un acquis, la traduction d'une certaine image de la littérature, d'une œuvre ou d'une tradition. Comme l'indiquait Proust, « les beaux livres sont écrits

dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contre-sens² ». Cette expression, *les beaux livres*, paraît aujourd'hui quelque peu désuète : cependant la remarque de Proust n'a rien perdu de sa portée. Mais s'il est vrai que de certaines œuvres sont écrites « dans une sorte de langue étrangère », la critique doit donc assumer la tâche d'expliquer et de comparer ces significations et ces images. Cette tâche appartient en propre à l'enseignement, car l'enseignement permet justement d'évaluer une masse d'éléments et de facteurs divers : ce n'est pas du travail tout fait mais du travail en train de se faire. Si on se place au point de vue strict de l'originalité et de la qualité intellectuelle, il est possible que ses résultats soient modestes. Il est possible que tel ou tel séminaire ne produise aucun fruit apparent, aucun écrit, par exemple, que d'autres puissent consulter plus tard. Mais cette possibilité même ne prouve rien, ni pour ni contre l'utilité et le rendement de cet enseignement. Car son but n'est autre que la confrontation et l'exercice.

Cet exercice ne saurait être ni imposé ni subi ni même, au contraire, tout à fait vague et spontané. C'est dire qu'il implique une méthode, ou du moins une certaine attitude par rapport à la littérature. Dans un écrit récent, Tzvetan Todorov, nous proposant « une image générale et, bien sûr, quelque peu simplifiée des études littéraires aujourd'hui », a distingué entre deux attitudes fondamentales : une première, qui « voit dans l'œuvre littéraire un but ultime », et une seconde, selon laquelle chaque œuvre « est considérée comme la manifestation d'une autre chose³ ». Todorov ajoute aussitôt que ces deux options ne sont pas incompatibles. En ce qui nous concerne, nous nous demandons même comment il serait possible, dans la pratique de l'enseignement, de poser une telle alternative. Charles Bally estimait que la critique de son temps appliquait aux procédés d'expression de la langue littéraire des « méthodes incertaines⁴ ». En existe-t-il de certaines, d'objectives ? Il en faudrait, et non pas seulement dans le domaine linguistique, pour étudier l'œuvre littéraire

² *Contre Sainte-Beuve*, Paris, 1954, p. 303.

³ T. Todorov, *la Poétique structurale*, dans *Qu'est-ce que le structuralisme ?*, Paris, 1968, p. 99.

⁴ Ch. Bally, *Traité de stylistique française*, 3^e édit., Genève-Paris, t. I, 1951, p. 244.

comme la transposition d'un « autre type de discours ». Peut-être faudrait-il même savoir à l'avance quelle est la « chose » dont l'œuvre « est considérée comme la manifestation ». D'autre part, comment l'attitude descriptive pourrait-elle se soutenir jusqu'au bout ? L'œuvre littéraire n'est pas un monde fermé, qui trouve en lui-même les lois et les raisons de son existence. Du fait même qu'elle a un sens, elle concerne autre chose qu'elle-même. Certes, il est possible d'envisager un texte littéraire comme un objet, d'inventorier des formes ou des procédés techniques. Mais ce dénombrement et cette analyse ne sauraient être qu'un moment, sans doute nécessaire, d'une recherche qui viserait à « comprendre », ce qui revient à dire : à organiser une perspective de lecture, à dégager des valeurs. S'il en est ainsi, l'œuvre demeure-t-elle, d'après l'expression de Todorov, un « but ultime » ?

Oui et non. — Non, car une œuvre se situe toujours par rapport à une réalité, d'ordre historique et psychique, individuel et collectif, etc., et qu'il faut essayer, dans la mesure du possible, d'éclaircir ce rapport ou ces rapports. (Il peut arriver que la fréquentation des œuvres d'art finisse par donner le dégoût de la réalité. C'est l'attitude, déjà décadente, de tel personnage de Théophile Gautier, dont l'auteur nous dit qu'« à force de vivre dans les livres et les peintures, il en était arrivé à ne plus trouver la nature vraie ; *la réalité lui répugnait*⁵ ».) — Oui, car si l'œuvre est un miroir, c'est un miroir déformant. Cette déformation ne semble pas obéir à des lois constantes : ainsi tout procédé d'abstraction, dans l'analyse littéraire, rencontre sans cesse des obstacles et des limites. L'œuvre littéraire semble bien être ce qu'on a souvent cru qu'elle était, c'est-à-dire un ensemble unique, ou en tout cas distinct. Je suppose que la critique doit accepter son objet comme une sorte de donnée de l'expérience. Ce n'est pas le prétexte ou l'occasion pour vérifier une théorie, mais un lieu de l'esprit, ou si l'on veut un objet paradoxal, un objet/sujet qui continue à vivre, à révéler des possibilités ou des significations jusqu'alors inaperçues.

Nous avons dit que dans l'enseignement le dialogue avec le texte n'est pas un dialogue au sens strict du terme, mais

⁵ Cité par Champfleury, *le Réalisme*, Paris, 1857, p. 9.

qu'il comporte la participation de plusieurs, et par là-même une élaboration d'éléments dont la connexion ne paraît pas toujours évidente. Il arrive que la lecture en commun et la discussion sur un texte engendrent des méprises, voire des malentendus : faut-il admettre que l'incompréhension même peut être révélatrice, ainsi qu'on a autrefois soutenu que les paroles de l'Écriture « inspirent je ne sais quoi de saint lors même qu'on ne les entend pas ⁶ » ? Nous n'irions pas jusque-là, mais ce problème de l'interprétation ne saurait être dissocié du problème de la communication, au sens le plus traditionnel de relation, de transmission de certaines informations ou même d'un certain contenu de la conscience. À ce niveau, on rencontre toute sorte de difficultés, dès qu'on s'engage dans le domaine de la critique. Car toute critique, s'imposât-elle des procédés purement empiriques, utilise une terminologie à elle, qui en fait conditionne (du moins en partie) ses orientations et ses développements successifs. S'il s'agit d'engager un dialogue, il faudrait d'abord, en principe, vérifier cette terminologie, vérifier tout au moins qu'elle soit connue et acceptée par les participants. Cet accord n'est jamais sûr, non seulement parce que le lexique de la critique ne comporte pas toujours des dénnotations rigoureuses, mais aussi parce qu'aucune recherche ne saurait établir d'une façon tout à fait définitive ses propres prémisses et ses assises théoriques.

On touche ici à un aspect important de la question : en effet n'oublions pas que l'enseignement comporte le plus souvent une relation entre deux générations différentes. D'où le lien qui existe, dans la conscience commune, entre la notion d'enseignement et les notions d'autorité ou de révolte. Naturellement tout n'est pas si simple : on sait que les historiens littéraires ont fait valoir, dans le domaine qui est le leur, le concept de « génération », qui a parfois fourni des cadres à l'histoire littéraire traditionnelle. Qu'il suffise de rappeler à ce propos l'ouvrage bien connu d'Henri Peyre ⁷. Certes, ce concept est une abstraction, une approximation, dont il est impossible de déterminer avec précision la consistance et les

⁶ Cf. A. Arnauld, *Difficultés proposées à M. Steyaert* [texte de Martin Steyaert cité par Arnauld], dans J. Laporte, *la Doctrine de Port-Royal : la morale (d'après Arnauld)*, Paris, t. II, 1952, p. 383.

⁷ *Les Générations littéraires*, Paris, 1948.

contours. Ce qu'on peut constater, à partir de l'expérience récente, c'est une sorte d'accélération du mouvement. L'intellectuel moderne ne saurait ne pas être engagé dans ce mouvement, ou tout au moins soumis à ses effets. Qu'il relise ce qu'il écrivait, par exemple, en 1950 : peut-être en tirera-t-il des conséquences inquiétantes sur le sens véritable de certaines notions couramment utilisées par la critique traditionnelle, telles que formation, maturité, etc. L'idée de maturité impliquerait une préparation, souvent lente ou longue, qui aboutirait à une sorte de « perfection », comparable à celle des produits naturels. Aujourd'hui, cette métaphore rassurante n'a plus de portée. On n'a guère le temps de « mûrir » : une pensée mûre ressemble dangereusement à une pensée figée ou même sclérotique. Il est évident que si l'intellectuel en question est un professeur (et un professeur tant soit peu conscient de la nature de son activité), il est particulièrement sensibilisé à ces problèmes et à ces difficultés. Il doit se rendre compte que ce glissement, cette instabilité des méthodes, cette consommation des valeurs, ont lieu hors de lui mais, tout aussi bien, en lui-même ; que si ses élèves n'appartiennent pas à la même génération que lui, il n'appartient pas lui-même, en un sens, à sa propre génération . . .

Et cependant, dès que l'on revient au domaine de la critique littéraire en tant que telle, notre problème se complique étrangement. Car enfin, il se pourrait que cette expression elle-même, *critique littéraire*, ne soit que le résultat d'une confusion terminologique. Je cite Roman Jakobson :

Unfortunately the terminological confusion of « literary studies » with « criticism » tempts the student to replace the description of the intrinsic values of a literary work by a subjective, censorious verdict. The label « literary critic » applied to an investigator of literature is as erroneous as « grammatical (or lexical) critic » would be applied to a linguist. Syntactic and morphologic research cannot be supplanted by a normative grammar, and likewise no manifeste, foisting a critic's own tastes and opinions on creative literature, may act as substitute for an objective scholarly analysis of verbal art ⁸.

⁸ R. Jakobson, *Closing Statement : Linguistics and Poetics*, dans *Style in Language*, edited by Th. A. Sebeok, etc., New York-London, 1960, pp. 351-352.

Cette confusion est bien possible. Le « critique littéraire » moderne se doit de repousser la tentation dont parle Jakobson. Une des premières tâches du professeur de littérature serait même de convaincre ses élèves que ce *subjective, censorious verdict* n'a rien de vraiment scientifique. Mais cela n'implique pas absolument que la « critique littéraire » ne soit qu'une activité pré-scientifique, fruit d'une méprise particulièrement bien implantée. Car les « valeurs intrinsèques » d'un texte littéraire n'appartiennent pas uniquement à l'art du langage : leur étude ne saurait exclure ni « la question des relations entre le mot et le monde » (d'après l'expression de Jakobson) ni, par exemple, la question des relations auteur/texte/lecteur(s), etc. Le traducteur français de Jakobson, Nicolas Ruwet, traduit *intrinsic values* par *beautés intrinsèques*⁹ : or l'idée de « valeur », même appliquée à une œuvre littéraire, nous semble avoir une portée plus étendue, dépassant ou pouvant dépasser le domaine esthétique. De toute façon elle comporte une évaluation, qui est le résultat d'une démarche critique. Mais comment déterminer des valeurs sans posséder une conception, plus ou moins explicite ou rigoureuse, de cela même qu'on détermine ? D'autre part, comment délimiter la matière de la recherche, c'est-à-dire comment choisir les textes auxquels notre analyse scientifique/objective va s'appliquer, sans exercer une option « critique » ?

Il est vrai que toute détermination de valeurs, quelles qu'elles soient, semble manquer de netteté et de certitude. Il faudrait rappeler ici des réflexions ou des expériences dont tout critique moderne se doit de faire état. L'ouvrage bien connu de William Empson, *The Seven Types of Ambiguity* (1930), montrait déjà que l'ambiguïté est le résultat de l'analyse. Il donnait à cette notion une portée très générale, y comprenant toute nuance de l'expression littéraire qui peut provoquer chez le lecteur des réactions différentes. Pour les classiques, l'ambiguïté n'était qu'une forme d'obscurité : amphibologie, double sens. La critique moderne a souvent indiqué que l'ambiguïté ne porte pas uniquement sur tel ou tel assemblage de mots (dont le sens littéral serait douteux et qu'il s'agirait d'expliquer), mais bien plutôt sur l'œuvre dans son ensemble et, qui plus est, sur la nature même de l'expression littéraire, — qu'il s'agisse d'un texte contemporain, dont

⁹ R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, traduit et préfacé par N. Ruwet, Paris, 1964, p. 211.

le sens demeure encore en partie inaccessible, ou d'un texte du passé, dont le sens est déjà en partie effacé ou perdu. Partant, l'ambiguïté du texte n'implique aucunement, chez son lecteur, un conditionnement qu'il serait possible d'éliminer, puisque l'expression littéraire n'est jamais strictement réductible à son sens : c'est un *medium* vivant, dont les effets et même les contenus ne sont pas invariables. L'interprétation des ambiguïtés n'est donc pas une fiction de l'esprit : elle est possible dans la mesure où son objet présente les conditions nécessaires pour établir une communication réelle ; par contre, l'« objet » littéraire est mort lorsque son sens se fige et ne paraît plus susceptible d'interprétations nouvelles.

Et pourtant la critique littéraire comporte une orientation, une direction de recherche et, à la limite, des alternatives. Je suppose qu'un élève, de même que tout lecteur qui, en principe, aborde un texte littéraire pour la première fois, essaie de le situer, de saisir et de déterminer ce qu'on pourrait appeler sa dimension. Il s'agit d'entrer en contact avec ce texte et, par là-même, de reconnaître son existence et sa portée : mais l'effort de compréhension qui suit ne saurait s'effectuer sans accepter ou sans établir des points de repère, qui renvoient à leur tour à un système de référence plus ou moins conscient ou cohérent. Dans ce processus qui va de l'inconnu au connu, ou même qui fonde l'inconnu sur le connu, quel est le rôle du professeur ? À cette question il y a sans doute de nombreuses réponses qui, à la rigueur, sont des réponses individuelles. On peut cependant envisager plusieurs situations possibles. Par exemple on sait que le « maître », dans l'Université traditionnelle, possédait souvent une méthode personnelle, voire un prestige personnel : son enseignement en portait la marque, et ses élèves se définissaient en tant que tels, par rapport à lui ou éventuellement contre lui. Mais la nature de cet enseignement et de ces relations a subi peu à peu des modifications dont les causes sont complexes et pourtant en grande partie assez connues, ne serait-ce qu'à cause des crises récentes et des éclaircissements qu'elles ont entraînés. Dans l'Université d'aujourd'hui, l'enseignement est de moins en moins l'affirmation d'une individualité : non seulement les élèves, là où ils s'insèrent activement dans la vie universitaire, ont des contacts multiples et variés, mais aussi ils demandent de plus en plus à leurs enseignants non pas de travailler pour eux, mais de les aider à travailler.

Tout cela semble ne concerner que vaguement la critique littéraire. Cependant une de ses tâches, du moins dans le domaine de l'enseignement, est bien celle de la médiation entre l'œuvre et ses lecteurs. Cette tâche paraît être particulièrement malaisée lorsqu'il s'agit d'étudier et d'interpréter la littérature moderne ou contemporaine. Michel Foucault a fait remarquer à juste titre que non seulement le mot *littérature* est de fraîche date, mais aussi que « l'isolement d'un langage singulier dont la modalité propre est d'être 'littéraire' » est tout à fait récent dans notre culture¹⁰. S'il est vrai que « la littérature se distingue de plus en plus du discours d'idées, et s'enferme dans une intransitivité radicale », il est normal que la critique éprouve des difficultés de plus en plus grandes pour établir le système de référence dont il a été question ci-dessus. Jean Paulhan estimait que « l'histoire de la critique est, peu s'en faut, celle des règles¹¹ » : à quelles règles la critique moderne peut-elle en appeler ? Toute médiation est par définition transitive : le discours critique se distinguerait-il alors absolument de ce discours littéraire dont on a reconnu l'intransitivité ? D'autre part, on n'ignore pas que la littérature est aussi, et devient toujours davantage, la matière de différentes recherches qui ne la considèrent pas en tant que telle. Ces recherches ne sauraient ne pas concerner la critique littéraire, qui pourtant, le plus souvent, n'est ni psychanalyste, ni historien de l'économie, ni linguiste, ni sociologue, etc. Plus que par sa méthode, sa « science » semble être définie par son objet, la littérature.

Certes, la critique littéraire est en mesure d'utiliser, sur plusieurs points, des connaissances ou des méthodes appropriées. On sait qu'elle dispose, en ce qui concerne notamment la philologie textuelle, d'instruments qui répondent à des exigences précises et souvent rigoureuses. Il va de soi que, dans les limites d'un article, nous n'essaierons pas de situer la critique littéraire par rapport à d'autres disciplines : mais

¹⁰ M. Foucault, *les Mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*, Paris, 1966, p. 313. R. Wellek, « Definizione e natura della letteratura comparata », *Belfagor*, t. XXII, 1967, p. 128, a signalé l'emploi que des auteurs anciens de l'époque chrétienne, tels que Tertullien ou Cassien, ont fait du mot *litteratura*, l'opposant à *scriptura* (l'Écriture sainte). Pour ces auteurs *litteratura* c'est la littérature profane, la littérature du siècle, — et non pas seulement la *scientia litterarum*.

¹¹ J. Paulhan, *Petite Préface à toute critique*, Paris, 1951, p. 50.

on a comme le sentiment que son domaine n'a pas de frontières, puisqu'elle ne saurait s'annexer tous les secteurs où des découvertes utiles (ou utilisables par elle) ont été faites ou seraient à faire. La question qui se poserait — question qu'on pose souvent, qu'on a même posée, à d'autres points de vue, dans cet article même — serait alors la suivante : en quoi la « spécificité » de la critique littéraire consiste-t-elle exactement ?

Je crois que la critique littéraire, sans être en mesure de formuler des lois, peut expliquer sa fonction et assumer son rôle. Car, si l'œuvre littéraire justifie des démarches et des investigations très différentes, elle n'en constitue pas moins un tout, qu'on peut donc ramener à une perspective globale. Lui consacrer une étude c'est d'abord prendre acte de son existence. Le critique littéraire, lors même qu'il applique son analyse à des aspects partiels ou à des détails, ne saurait méconnaître leur relation avec l'ensemble : son examen concerne de ce fait la texture de l'œuvre, car tout détail, tout aspect ou élément, à l'intérieur de l'œuvre, est essentiellement contextuel. À la stricte rigueur, une telle texture est unique.

Mais justement, on doute qu'une science de l'unique (d'un être ou d'un fait individuel) soit possible. On doute, par exemple, qu'il soit possible de connaître, en tant qu'objet distinct, ce qu'on appelait autrefois l'esprit de l'écrivain ou sa personnalité créatrice, etc. Ces doutes nous paraissent justifiés. Mais l'œuvre littéraire n'est pas le simple reflet d'une existence individuelle : on pourrait la comparer plutôt à une sorte d'entrelacs de motifs, d'entrecroisement de lignes et de surfaces. Bien que matériellement rédigé par une seule personne, et situé de ce fait dans un espace humain, dans une époque déterminée, un texte littéraire est en même temps un lieu de confluences et un organisme actif. Il comporte des propriétés, des fonctions et en somme des éléments divers, tandis que les sciences auxquelles nous avons fait allusion ci-dessus, lorsqu'elles appliquent leurs méthodes à la littérature, n'en étudient le plus souvent qu'une dimension. Certes, comme l'écrivain Charles Mauron, « le point où on la place détermine toute l'orientation de la pensée ». On peut ainsi concevoir de multiples voies et possibilités méthodologiques, dont la critique moderne a offert des exemples. Mais Mauron lui-même estimait que, pour aider efficacement la critique littéraire, « la psychologie scientifique doit, tout d'abord, en

adopter l'attitude et servir l'œuvre au lieu de s'en servir¹² ». Car enfin, comme la littérature ne saurait être réduite à une relation univoque ni à une dimension partielle (individuelle ou collective, psychologique ou sociale, etc.), il est impossible d'éliminer l'exigence de cette approche expérimentale et totale qu'est la critique littéraire. Sa fonction semble être instituée et établie par l'existence même de la littérature. L'enseignement peut en montrer la naissance, l'essor, les approximations ou les développements : son élaboration est un apprentissage.

Università di Firenze

¹² Ch. Mauron, *l'Inconscient dans l'œuvre et la vie de Racine*, Gap, 1957, p. 12.