

La critique littéraire et l'université : modèles conflictuels (États-Unis)

Jonathan Culler

Volume 23, numéro 1-2, automne–hiver 1987

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/035705ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/035705ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (imprimé)

1492-1405 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Culler, J. (1987). La critique littéraire et l'université : modèles conflictuels (États-Unis). *Études françaises*, 23(1-2), 75–88. <https://doi.org/10.7202/035705ar>

La critique littéraire et l'université: modèles conflictuels (États-Unis)

JONATHAN CULLER

Aucune brève étude ne pourrait faire le point sur l'enseignement de la littérature dans un pays aussi vaste que les États-Unis, où il n'y a aucune centralisation de l'éducation. La place accordée à l'enseignement de la littérature au secondaire n'est prescrite par aucun code national, et même les lois des États, qui imposent aux programmes des écoles de leur juridiction un certain nombre d'heures de quelques matières privilégiées (l'histoire des États-Unis et de ses institutions politiques, parfois l'éducation physique ou le sport, et souvent l'anglais) ne précisent pas, sauf exception, le rôle que doit occuper la littérature dans les cours d'anglais. Que les ressortissants de la plupart des écoles aient étudié un certain nombre d'œuvres de la littérature anglaise et américaine est une conclusion qui s'impose, mais il faudrait de vastes enquêtes pour savoir quelles sortes d'œuvres (classiques, modernes, de la *haute* culture ou des genres plus populaires) ont été le plus souvent étudiées et de quelle façon elles ont été présentées.

L'opinion générale des universitaires est que la littérature classique n'est guère enseignée dans les écoles, à part quelques pièces de Shakespeare (*Julius Caesar*, *Macbeth* et une comédie telle

que *Midsummer Night's Dream*), un roman de Dickens tel que *The Tale of Two Cities*, et *Huckleberry Finn* de Mark Twain. L'idée que les écoles secondaires enseignent peu et mal la littérature a été appuyée par un personnage haut placé, le ministre de l'Éducation de Reagan, William Bennett, selon lequel les écoles ont échoué dans leur mission de transmettre une culture nationale commune, et pour qui la solution serait un programme national minimal d'œuvres que chaque élève serait obligé d'étudier. Sur cette liste figureraient une bonne douzaine de textes littéraires classiques. Mais le programme politique du ministre, insistant sur certaines valeurs dites «traditionnelles», ne comporte pas une analyse détaillée ou convaincante de ce qui se fait actuellement et réellement dans les écoles. Sans recenser ce qui a cours actuellement dans les écoles de différents milieux et sans mener des études détaillées sur l'image de la littérature produite par l'enseignement dans des cas particuliers, on ne saurait mesurer la portée des études littéraires au secondaire.

Même en ce qui concerne les collèges et les universités, où sont disponibles des statistiques sur le nombre de cours de littérature suivis telle ou telle année dans les différentes institutions, on arriverait difficilement à des conclusions intéressantes sur le rôle et la nature de l'enseignement de la littérature. Les statistiques montrent une diminution de la proportion des étudiants qui suivent des programmes littéraires au profit des cours dits «pratiques», telles des études de *business*, mais ce changement est lié à l'expansion du secteur tertiaire, à la prolifération des *community colleges* et d'autres institutions locales destinées à l'éducation des étudiants de la petite bourgeoisie et de la classe ouvrière, et à l'ouverture des universités aux minorités et aux autres groupes pour qui l'éducation est surtout un moyen de gravir l'échelle sociale. Les études littéraires, qui jouaient un rôle important dans l'éducation des *gentlemen* et des *young ladies* dans les collèges élitistes au dix-neuvième siècle, sont devenues moins importantes dans la formation universitaire des nouveaux bourgeois américains après 1930. Si une culture littéraire n'a pas été jugée nécessaire à la création du citoyen américain, c'est peut-être en partie à cause de la situation ambiguë de la littérature américaine pour les professeurs de littérature, dont la formation privilégie la littérature anglaise et qui, par conséquent, n'ont aucune inclination à lutter pour accorder un rôle central à la littérature nationale dans l'éducation des jeunes.

Des jugements de ce genre sur le rôle de l'enseignement de la littérature sont surtout spéculatifs et, faute d'études décisives, ils ne peuvent pas servir d'armature à une description ou à une his-

toire. Ce qu'on peut espérer réaliser, dans un bref article comme celui-ci, c'est par contre une évaluation de l'évolution de la critique littéraire dans son rapport avec l'université et suivant, ses conséquences sur l'enseignement de la littérature. Pour des informations et des analyses plus détaillées, on peut consulter l'excellent livre de Gerald Graff, *Professing Literature : An Institutional History* (Chicago, University of Chicago Press, 1987).

Les deux volets les plus importants du développement de l'enseignement de la littérature dans les universités américaines sont le déplacement de l'histoire de la littérature par la critique littéraire dans les années qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale et l'importance nouvelle, depuis 1970, des divers discours théoriques : structuralisme et sémiotique, déconstruction, féminisme, psychanalyse, analyse idéologique.

Le premier mouvement, le déplacement de l'histoire littéraire par l'établissement du *New Criticism*, remonte aux théories de la poésie de T.S. Eliot et à un mouvement de résistance par un groupe d'intellectuels du Sud aux valeurs du monde «moderne» : un monde scientifique, industrialisé, urbain. Selon Eliot, un bon poème est une construction impersonnelle qui fait la synthèse d'éléments et d'expériences hétérogènes. Cette conception de la poésie se lie, chez certains critiques, à une méthode d'analyse des structures verbales : le *New Criticism* qui s'est développé dans les écrits de John Crowe Ransom, Allan Tate, Cleanth Brooks, Robert Penn Warren et d'autres, traite les poèmes comme des objets esthétiques plutôt que des documents historiques, et scrute les rapports entre leurs éléments linguistiques et les complexités du sens qui en résultent plutôt que les intentions de leurs auteurs et les circonstances historiques de leur écriture. Le but de cette critique n'est plus la construction d'une histoire de la littérature mais l'interprétation d'œuvres d'art individuelles. Visant surtout l'ambiguïté, le jeu des images poétiques, l'ironie et les structures de connotation, le *New Criticism* veut démontrer la contribution de chaque élément du poème à une structure totale.

Se rangeant contre l'histoire littéraire qui dominait l'enseignement dans les universités, le *New Criticism* se présentait d'abord comme une critique publique, antiuniversitaire, mais les revues que des professeurs fondaient — *The Southern Review*, *The Kenyon Review*, *The Sewanee Review* — étaient subventionnées par les universités du Sud. «Dès 1940, écrit l'historien des revues littéraires américaines, les revues *Southern* et *Kenyon* s'adressaient franchement à un public universitaire plutôt qu'au 'lecteur moyen'

légendaire¹. » En 1943, Cleanth Brooks prétendait encore que «les *New Critics* n'ont presque aucune influence dans les universités²», mais en vérité, leur importance allait croissant. La plupart d'entre eux ont été nommés à des postes importants dans les universités du Nord — en 1947 et 1950, Brooks et Penn Warren vont à Yale, qui devient un centre d'où émane leur influence. En 1938, Brooks et Warren publiaient *Understanding Poetry*, un livre qui met l'accent sur le langage du poème et montre comment on devrait analyser la métaphore, la tonalité et l'ambiguïté dans les cours de poésie. Le succès pédagogique de ce volume, qui enseigna la lecture de la littérature à deux générations d'étudiants, a fortement contribué à ce qu'on appelle l'hégémonie du *New Criticism*.

Après la guerre, les théoriciens ont transformé les présupposés pédagogiques en principes de théorie littéraire : les articles célèbres de Wimsatt et Beardsley sur «The Intentional Fallacy» (1946) et «The Affective Fallacy» (1949) démontrent que des questions sur la signification des œuvres ne sont pas à résoudre par des références aux intentions de l'auteur ou aux réactions du lecteur — deux erreurs qui «font disparaître le poème lui-même comme objet d'un jugement spécifiquement esthétique³». Le livre de René Wellek et Austin Warren, *Theory of Literature* (1949), construisait, sur la base d'une vaste connaissance de la critique et de la théorie littéraires, une distinction entre «les approches extrinsèques aux études littéraires» (biographique, historique, sociologique, psychologique) et «l'étude intrinsèque de la littérature» qui se rapporte aux structures internes de la construction verbale. *Theory of Literature*, avec son ton judicieux et son savoir impressionnant, a fait autorité pendant vingt ans dans les cours de formation destinés aux jeunes professeurs des *graduate schools*.

Pour comprendre l'influence du *New Criticism* sur l'enseignement de la littérature, il faut savoir que, dans la plupart des universités américaines — à la différence des systèmes d'autres pays —, les programmes consistent en un certain nombre de cours qu'on suit pendant un semestre ou deux, et dont peu sont obligatoires ; les examens ont lieu à la fin de chaque cours au lieu d'être cumulatifs et globaux. Pour une licence de littérature anglaise, par exemple, on suivra peut-être obligatoirement un cours sur Shakes-

1. G.A.M. Janssens, *The American Literary Review*, The Hague, Mouton, 1968, p. 225. Pour une discussion plus générale des *New Critics*, voir Grant Webster, *The Republic of Letters*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1979.

2. Cleanth Brooks, «Mr. Kazin's America», *The Sewanee Review*, 51, 1943, p. 59.

3. Ces articles sont repris dans W.K. Wimsatt, *The Verbal Icon*, Lexington, University of Kentucky Press, 1954, p. 21.

peare, et un certain nombre de cours, choisis parmi tous ceux qui sont offerts, sur la littérature avant 1800, mais le contrôle sera effectué par les professeurs et non par la faculté tout entière à la fin du programme. Cette structure permet l'introduction de nouvelles matières et de nouvelles approches sans réflexion systématique sur un programme ou sans la décision collective d'une faculté ; elle permet des changements au prix d'une certaine incohérence.

L'influence du *New Criticism* sur l'enseignement de la littérature se voit encore dans l'introduction des cours organisés selon les genres du discours littéraire — Introduction à la poésie, Lecture du roman — plutôt que selon les périodes historiques, mais surtout dans la présupposition qui se glisse subrepticement dans la pratique universitaire, que le but de la critique et de l'enseignement littéraires est l'interprétation des œuvres. Ce changement d'orientation est souvent accompagné d'une nouvelle méthode pédagogique : puisque le but n'est plus de transmettre un savoir historique mais de discuter d'interprétations possibles, on privilégie le séminaire et la discussion plutôt que la conférence ou le cours magistral. Le *New Criticism* a surtout créé une nouvelle sorte de savoir : auparavant, dans les études littéraires, le savoir consistait en informations historiques ; depuis, produire des interprétations, c'est contribuer au savoir.

Entre 1930 et 1965, quand les présidents de l'organisation professionnelle des professeurs de langue et de littérature (Modern Language Association of America) font des déclarations publiques sur l'état présent des études littéraires, ils s'adressent souvent au topos *scholarship versus criticism*, généralement pour conclure que les deux devraient travailler ensemble. Mais si la discipline des études littéraires se définit en termes de lutte, dont la résolution pacifique peut toujours être souhaitée, le résultat paraît avoir été moins une synthèse qu'un revêtement ou une superposition un peu bizarre. D'une part, dès les années cinquante, la victoire de la critique semble acquise : l'épreuve de la valeur d'une recherche savante est devenue sa contribution à l'interprétation, à la critique ; mais, d'autre part, les champs des études littéraires restent organisés par périodes historiques telles qu'elles sont définies par l'histoire littéraire traditionnelle. Les cours pour débutants ont beau se servir de *Understanding Poetry* et enseigner aux étudiants que les poèmes sont des objets esthétiques et non des documents historiques, les cours plus avancés présentent la littérature par périodes. Même si les enseignants dans ces cours ne tiennent pas un discours proprement historiciste mais parlent tour à tour des œuvres regroupées historiquement, les enseignants voués à la critique et à l'interprétation sont eux-mêmes censés être, tout comme les savants, spécialistes

d'une période. Puis les postes restent définis par périodes — Moyen Âge, Renaissance, XVIII^e siècle, Romantisme, ère victorienne, modernité — les candidats doivent se présenter de cette façon et donc organiser leur formation moderne dans des catégories traditionnelles. Ces structures universitaires donnent à l'enseignement de la littérature un caractère un peu flou : dans le cas type, les catégories historiques qui fournissent le cadre des études littéraires ne sont pas respectées, et le but devient l'interprétation de chaque oeuvre prise à part, mais les considérations théoriques qui justifieraient un tel procédé ne sont pas représentées dans les structures du programme.

On doit mentionner aussi que le *New Criticism*, bien qu'il ait pris racine dans la politique conservatrice d'un groupuscule du Sud, donnait lieu à des procédés de lecture adaptés à d'autres visions politiques. Ce qui s'appelle le *General Semantics Movement* des années quarante, par exemple, insistait sur le fait que pour résister au discours idéologique — fasciste, communiste —, les citoyens devaient pouvoir reconnaître et analyser la rhétorique et que l'analyse des structures connotatives et figuratives serait un élément essentiel de l'éducation dans une société démocratique⁴. L'attention portée au langage figuratif par le *New Criticism* permettait à l'enseignement littéraire d'acquérir une fonction politique de ce genre. En axant l'éducation littéraire sur la rencontre de l'étudiant avec le texte, le *New Criticism* se prêtait admirablement à la situation de l'université d'après-guerre, qui regorgeait de toute une armée d'étudiants de couches sociales diverses ayant peu de connaissances en commun. Pour les professeurs de littérature qui voulaient, en enseignant les chefs-d'oeuvre de l'Occident, empêcher le retour de la guerre et du fascisme, le *New Criticism* valait surtout pour sa portée critique et interprétative, qui encourageait la discussion des valeurs et des conflits de valeur réalisés dans des oeuvres littéraires. De nos jours, le *New Criticism* se voit accusé d'esthétisme, mais comme l'indique l'un de ses plus sévères critiques, Richard Ohmann, dans son important ouvrage, *English in America*, «les pages des *New Critics* sont reliées par une fibre morale, et presque stridentes dans leur proclamation de la mission sociale de la littérature⁵».

Le second événement capital pour l'enseignement de la littérature à notre époque est l'influence, depuis 1970, des différents

4. Voir les écrits d'Alfred Korzybski, fondateur de l'Institute for General Semantics et du journal *General Semantics*.

5. Richard Ohmann, *English in America*, New York, Oxford University Press, 1976, p. 71.

discours théoriques : la linguistique, la psychanalyse, le féminisme, le marxisme, le structuralisme, la déconstruction. Un résultat de cette influence a été l'expansion du domaine des études littéraires jusqu'à l'inclusion des questions et des matières qui auparavant leur étaient étrangères. Dans la plupart des universités américaines aujourd'hui, par exemple, un cours sur Freud sera probablement offert par le Département d'anglais ou de français — presque jamais par le Département de psychologie et rarement par le Département d'allemand. Nietzsche, Sartre, Gadamer, Heidegger et Derrida sont plus souvent enseignés par des professeurs de littérature que par des professeurs de philosophie. En effet, à cause de l'orientation méthodologique de certaines disciplines aux États-Unis — la philosophie et la sociologie surtout —, plusieurs des développements les plus intéressants de la pensée moderne sont parvenus aux États-Unis par des professeurs de littérature et entrent dans la vie intellectuelle par les écrits de la critique littéraire et par l'enseignement qui se fait dans les départements de littérature des universités.

Les écrits d'auteurs tels que Saussure, Foucault, Habermas et Lacan sont compris dans un genre mixte qu'on appelle couramment «la théorie» — *theory* —, terme qui est venu désigner des œuvres qui réussissent à engager et même à modifier la pensée dans des domaines autres que ceux auxquels ils sont censés appartenir parce que leurs analyses du langage, de la pensée, de l'histoire ou de la culture offrent des perspectives nouvelles et prometteuses sur la signification. Bien sûr, d'autres emprunts au discours d'autres disciplines ont eu lieu dans l'histoire de la critique littéraire aux États-Unis — songeons à la critique marxiste des années trente, par exemple, ou à certaine critique psychanalytique axée sur la psychanalyse des auteurs, des personnages, ou des lecteurs —, mais ces méthodes avaient souvent un caractère réducteur. Ignorant les problèmes du langage, ils traitaient le texte en symptôme dont le vrai sens se trouvait ailleurs : dans une névrose de l'auteur, dans une contradiction sociale ou dans une vérité philosophique que le texte était censé refléter. Les éléments de la pensée philosophique, sociale ou psychanalytique européenne qui ont eu une influence dans les années soixante-dix aux États-Unis étaient différents. Certains auteurs avaient déjà entrepris des réflexions importantes sur le langage et avaient justement le mérite de proposer un cadre théorique plus riche que celui du *New Criticism* pour analyser la complexité de la signification littéraire. Au lieu de réduire la littérature à quelque chose de non littéraire dont elle serait la manifestation, ces discours théoriques — dans des domaines aussi divers que l'anthropologie, la psychanalyse et l'historio-

graphie — ont découvert une «littérarité» dans des phénomènes apparemment non littéraires.

La proposition de Jacques Lacan sur l'inconscient structuré comme un langage et les analyses de Freud par Jacques Derrida et d'autres, mettant en lumière la fonction constitutive des relais verbaux et des jeux de mots, montrent l'importance dans le fonctionnement psychique d'une logique de signification fortement «littéraire». L'enquête philosophique démontre le rôle incontournable du langage figuré : même le projet de distinguer le propre du figuré repose sur des concepts — tel que le «propre» — qui n'échappent guère à la rhétorique ou au figuratif⁶. En anthropologie, Claude Lévi-Strauss a mis en évidence une «logique du concret» à l'œuvre dans les formes sociales aussi bien que dans les mythes : les emblèmes des systèmes totémiques sont choisis non à cause d'une importance économique quelconque, mais parce qu'ils sont «bons à penser», se prêtant à la construction de puissantes structures binaires par lesquelles les œuvres littéraires, elles aussi, organisent le monde. En histoire, l'analyse de l'intelligibilité historique se rapporte aux structures narratives, et donc à la littérature.

Ces discours réunis sous le nom de «théorie» font du «littéraire» non pas un phénomène marginal mais une logique de signification assez répandue, pouvant être étudiée le plus facilement dans des œuvres littéraires, mais se retrouvant aussi quand on scrute le mode de fonctionnement d'un discours philosophique ou historique, par exemple, ou l'analyse d'un cas psychanalytique. Ils ont pour effet de situer les études littéraires traditionnelles dans un cadre plus vaste — l'analyse des textes et des discours de toutes sortes — qui est peut-être mieux conçu comme une nouvelle rhétorique, généralisée et interdisciplinaire, l'étude des structures et des stratégies discursives. Dans l'enseignement, cela se traduit de différentes façons : par l'analyse «littéraire» ou rhétorique des textes théoriques et non littéraires, par l'accent mis dans les cours de littérature sur des questions portant sur la nature et le fonctionnement du langage, la production de la signification, et finalement par un questionnement du concept traditionnel de *haute* littérature et la lecture des textes par des auteurs — femmes, Noirs ou membres d'autres minorités — qui ont été exclus de la grande littérature.

6. Jacques Derrida, «La mythologie blanche», dans *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, 1972. Pour tous ces mouvements, voir mes livres, *The Pursuit of Signs : Semiotics, Literature, Deconstruction* (Ithaca, Cornell University Press, 1981) et *On Deconstruction : Theory and Criticism after Structuralism* (Ithaca, Cornell University Press, 1982).

Ces changements dans la critique littéraire sont allés de pair avec des changements de structure et l'expansion des universités. L'ouverture des universités à une plus grande fraction de la population et une croissance énorme du nombre des étudiants (de 500 000 en 1920 à 8 500 000 en 1970) a eu des conséquences importantes. D'abord, l'expansion peut favoriser l'innovation dans l'enseignement puisque l'université peut ajouter de nouvelles méthodes et de nouveaux cours sans avoir à choisir entre les différentes façons d'étudier la littérature. Un sondage des *college catalogues* — programmes universitaires — indique que la plupart des institutions ont ajouté de nouveaux cours sans en supprimer d'anciens⁷. Les années soixante ont vu, par exemple, l'introduction des cours «thématiques» : «La littérature et la ville», «Le roman de l'adolescence», «La littérature de la révolte», «Le héros dans la littérature moderne». Depuis s'est ajoutée, dans beaucoup d'universités, une couche de cours plus théoriques : «Littérature et psychanalyse», «Introduction à la narratologie», «Théories du langage et de la littérature», «La signification dans la culture», «Déconstruction et critique littéraire», «Le féminisme français».

Durant cette période d'expansion, les universités pouvaient même ajouter de nouveaux programmes : des départements de littérature comparée, par exemple. *Women's Studies* et *Black Studies*, qui organisent les matières des sciences humaines d'une façon très différente des disciplines traditionnelles, se sont installés à leurs côtés. Quand manquent les ressources qui permettraient l'expansion, la structure de l'université américaine — où les départements (anglais, histoire, philosophie, physique, chimie, sociologie, etc.) sont des unités importantes et où les différents départements sont en concurrence pour des postes et des crédits supplémentaires aux dépens d'autres départements en perte de vitesse. Des professeurs peuvent donc être encouragés à développer une nouvelle matière qui attirera des étudiants ; l'expansion des cours sur les écrits des femmes, qui sont maintenant une part vitale des études littéraires, en est un exemple.

Des changements dans la composition du corps enseignant entraînent certaines modifications dans l'enseignement de la littérature. Avant la Deuxième Guerre, l'enseignement de la littérature était une profession de bon ton mais un peu marginale pour les mâles protestants et anglo-saxons de la moyenne et de la haute bourgeoisie. Les *New Critics* qui ont succédé aux vieux savants

7. Voir Elizabeth Cowan (édit.), *Options for the Teaching of English : The Undergraduate Curriculum*, New York, MLA, 1975 ; et Thomas W. Wilcox, *The Anatomy of College English*, San Francisco, Jossey-Barr, 1973.

étaient de la même couche qu'eux, mais ensuite arriva, selon Leslie Fiedler, une autre génération,

not renegade WASP bearers of infectious aesthetic doctrines, but many of us the offspring of non-English-speaking stock, with a veneer of Anglo-Saxon polite culture no more than a generation thick. By the last years of the fifties, we former outsiders had established ourselves as insiders. The end of World War II had seen the influx into colleges and universities of vast hordes of government subsidized students, ex-G.I.'s, many the first of their families ever to have been exposed to higher education. To teach the succeeding waves of the continuing invasion, new faculty had to be recruited out of the first waves: sons and daughters of working class or even petty-bourgeois parents, not even predominately North European, much less echt Anglo-Saxon, after a while overwhelmingly East European Jewish (and to make matters worse, graduates of land-grant universities or city colleges)⁸.

Plus tard, l'augmentation du nombre des femmes et l'entrée d'un petit nombre de Noirs dans le professorat des départements de littérature ont transformé, dans une certaine mesure, le caractère de l'enseignement littéraire. La présence des jeunes professeures, engagées dans des débats féministes, a produit une expansion du corpus littéraire et un nombre croissant de cours sur la littérature des femmes. (Il y a souvent ici une lutte dans l'enseignement entre deux programmes : l'augmentation du nombre des œuvres écrites par des femmes dans les cours traditionnels et le développement des cours indépendants sur les écrits des femmes ; il y a eu progrès sur les deux fronts à la fois.) La littérature américaine noire — où le corpus très riche du vingtième siècle peut être suppléé par des textes d'autres périodes ou d'autres pays — devient aussi un objet d'étude, parfois dans des programmes traditionnels, où les écrits de James Baldwin, Ralph Ellison, Zora Neale Hurston et Toni Morrison prennent leur place, parfois dans des programmes autonomes de *Black Studies*.

Cette expansion du corpus littéraire va de pair avec un changement dans la conception ou le modèle de l'université — changement auquel résistent des forces importantes dans l'université et hors d'elle, mais qui semble néanmoins irréversible. Selon l'ancien modèle, la fonction de l'université est de transmettre le patrimoine culturel, de reproduire la culture et l'ordre social⁹. Suivant le modèle nouveau, l'université est le lieu de la production du sa-

8. Leslie Fiedler, *What Was Literature?*, New York, Simon and Schuster, 1982, p. 60.

9. Voir Alain Touraine, *The Academic System in American Society*, New York, McGraw Hill, 1974.

voir, et l'enseignement se rapporte à cette fonction : préparer les étudiants à participer à cette production. Sur le premier modèle se basaient les expériences de *general education* dans l'Entre-deux-guerres : à Columbia, à Amherst, à l'Université de Chicago et, après la Deuxième Guerre, à Harvard. L'université, dans cette perspective nouvelle, doit être intégrée à la production et doit s'accorder avec elle sur l'héritage à transmettre, en contrôlant les matières étudiées. L'idée de l'université comme lieu de la production du savoir se rapporte au système américain où la recherche scientifique subventionnée par l'État ou par les grandes entreprises, et souvent commandée par eux aussi, se fait à l'université qui devient, non pas un organisme intégré à un concept d'éducation et géré par lui, mais une structure administrative pour mener à bien une série d'activités, dont chacune suit son propre cours, déterminée par les développements dans une discipline ou les priorités des agences de subvention, prises dans le sens le plus large. Exception faite des cours pour débutants, ce qui s'enseigne dans cette université dépendra de ce qui semble être aux yeux des professeurs les questions les plus intéressantes et les plus fertiles dans leur discipline.

L'université américaine est structurée par le jeu de ces deux modèles. Le premier paraît favoriser les études littéraires et le second les sciences, mais le développement d'une critique littéraire théorique et interdisciplinaire et la floraison des différents corpus et des méthodes sont dus en partie à la prédominance du deuxième modèle, qui rend plus facile la poursuite des projets de recherche et d'enseignement résistant au programme traditionnel de la transmission du patrimoine. La résistance aux discours théoriques dans la critique et l'enseignement et aux cours sur la littérature dite marginale — les œuvres des femmes, des Noirs, du Tiers monde et de la culture populaire — se manifeste le plus souvent dans une pensée qui fait appel au premier modèle de l'université et à un héritage commun à transmettre. La diversification des études littéraires aux États-Unis dans les années quatre-vingt est le fruit d'un certain relâchement dans les structures de l'université lié à ce deuxième modèle. Son succès se mesure surtout par les plaintes de ceux qui voient, dans la nouvelle diversité des cours, des matières et des méthodes, un chaos ou une crise des études littéraires ; mais les cris d'alarme, les proclamations de la nécessité d'un retour aux sources ou d'un mouvement *back to basics*, ne doivent pas créer l'impression qu'aurait disparu l'enseignement traditionnel : les cours organisés par périodes historiques où l'interprétation des œuvres classiques individuelles cherche à mettre en lumière l'organisation esthétique d'un contenu humaniste et éthique. En gé-

néral, les professeurs restent fidèles aux méthodes en vigueur au moment de leur formation et n'adoptent que rarement et vaguement les méthodes ou les perspectives qui arrivent plus tard, de sorte que les cours d'un département de littérature varient selon l'âge et la formation du professeur qui en est chargé et forment un *smorgasbrod* plutôt qu'une organisation systématique du champ littéraire ou textuel.

Pour conclure cette évaluation elle-même peu systématique, on devrait noter l'influence du contexte pédagogique dans l'université américaine (avec son expérience sans pareille de l'éducation de masse au niveau des études avancées) sur le caractère de la critique et de l'enseignement. Prenons d'abord le cas du *Reader-Response Criticism* aux États-Unis. En France et en Allemagne, la critique a souvent encouragé l'attention portée au lecteur : dans *Qu'est-ce que la littérature?* Jean-Paul Sartre fait l'histoire de la littérature française du point de vue de la fonction et de la destination sociales de la littérature ; Roland Barthes parle d'une littérature scriptible qui fait du lecteur non pas un consommateur mais un producteur du texte ; chez Wolfgang Iser, le texte s'analyse comme une structure formelle, comportant des *Unbestimmtheitsstellen*, qui demande l'activité d'un lecteur implicite ; l'esthétique de la réception de Hans Robert Jauss fait de l'œuvre une réponse aux questions posées par «l'horizon d'attente» des lecteurs. Aux États-Unis, par contre, la question du lecteur reçoit une inflexion pédagogique et démocratique. Stanley Fish, réagissant contre le *New Criticism*, définit la signification d'une œuvre littéraire comme l'expérience [*the experience*] du lecteur : les hésitations, les moments de doute, les hypothèses, les suppositions erronées, etc., font partie de la signification de l'œuvre en ce qu'ils font partie de l'expérience provoquée par l'œuvre¹⁰. Le succès aux États-Unis d'une critique axée sur l'expérience du lecteur provient sans doute de sa pertinence dans la situation pédagogique très courante, où le professeur se trouve devant un groupe d'étudiants ayant peu d'intérêt pour la littérature ou peu de connaissance en ce domaine¹¹. Dans ces circonstances, il est souvent très utile aux professeurs — quand ce ne serait que pour attirer les étudiants dans une discussion du texte — de déclarer que les hésitations et les perplexités des étudiants font partie d'une expérience du texte liée à sa signification et qu'il faut discuter.

10. Voir Stanley Fish, *Is There a Text in This Class*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.

11. Puisque les universités américaines obligent les étudiants à suivre un certain nombre de cours dans les matières autres que leur sujet principal, la majorité des étudiants dans les cours de littérature élémentaires ne sont pas des spécialistes en littérature.

Mais le contexte pédagogique surtout augmente la valeur des théories et des méthodes qui aident à la production des interprétations car, depuis la montée du *New Criticism*, discuter la signification d'une œuvre est le mode le plus commun de l'enseignement littéraire. Le destin des mouvements et des discours théoriques aux États-Unis tient à la facilité avec laquelle ils se prêtent à la production des interprétations nouvelles. Le marxisme et le structuralisme, par exemple, qui ne sont guère des méthodes d'interprétation mais qui proposent d'entreprendre l'analyse de systèmes médiateurs complexes, ont eu moins de succès que la psychanalyse et la déconstruction, qui offrent des méthodes d'interprétation nouvelles¹².

L'importance du contexte pédagogique a surtout profité à la critique féministe : l'enseignement de la littérature des femmes se fait avec beaucoup de succès dans les cours élémentaires où l'approche thématique réussit auprès des étudiants sans grande formation littéraire ; et son succès à ce niveau rend nécessaires des cours plus avancés, dont l'introduction aurait autrement été combattue avec plus de vigueur par les professeurs traditionnels.

Mais, en général, le caractère des études littéraires est influencé par la liaison qui se fait dans l'esprit des gérants du système universitaire entre la littérature et une mission civilisatrice qui devrait accompagner la formation professionnelle à l'université. Pour la plupart des doyens et des présidents d'université, les études littéraires ne devraient vraiment pas être une spécialisation, comme la physique ou les sciences économiques, mais une série de cours où les étudiants acquerraient une culture générale et deviendraient « bien nantis », comme l'on dit : *well-rounded*. Dans ces circonstances, les doyens ne sont guère convaincus de l'importance des recherches difficiles et théoriques dans le domaine des études littéraires, encore moins de l'importance des cours avancés qui s'y rapportent, et la lutte pour mener un enseignement qui se place aux frontières de la recherche littéraire n'est pas facile. C'est dans son rapport avec un principe dont la valeur en soi n'est pas claire — au modèle de l'université comme lieu de la production du savoir, au principe de l'autonomie des départements, et à l'esprit de concurrence des gérants des universités (qui veulent toujours que leur institution soit célèbre pour sa compétence dans les nouvelles matières) — que la diversification de l'enseignement littéraire s'est faite.

12. Le marxisme le mieux reçu aux États-Unis est l'herméneutique marxiste de Fredric Jameson dans *The Political Unconscious* (Ithaca, Cornell University Press, 1981).

De l'enseignement de la littérature aux États-Unis, on peut facilement prévoir qu'il ne réduira pas de sitôt la diversité des perspectives et des méthodes ; il posera de manière de plus en plus aiguë les problèmes du rapport, dans le contexte pédagogique, entre la littérature traditionnelle et les discours des médias. Peut-être en naîtra-t-il une discipline nouvelle, une rhétorique généralisée. Peut-être aussi la diversité des institutions et des enseignants de différentes générations qui les animent, provoquera-t-elle au contraire un enseignement de plus en plus hétérogène, comme si les études littéraires pouvaient à elles seules contrer le processus général d'homogénéisation véhiculé par la culture américaine actuelle.