

# LITTÉRATURE / ENSEIGNEMENT

## Entretien avec Roland BARTHES

*Vous avez écrit que vous n'aimez pas l'entretien parlé, enregistré, puis retranscrit : « l'entretien est un article au rabais », tant pour la disjonction « pensée » / « forme » qu'il implique, que pour le nécessaire ressassement qu'il autorise, l'interviewé devant parler après / sur ce qu'il a « écrit ».*

*Nous avons donc choisi la forme du questionnaire en espérant que vos réponses contribueront à combler l'intervalle entre le lieu d'où nous vous posons les questions (la pratique pédagogique) et le vôtre (à définir ?). Ce faisant, nous souhaitons solliciter votre « imaginaire » sur un sujet encore peu travaillé/imaginé même s'il se trouve recouvert par des discours multiples : l'enseignement de la littérature.*

1 — *Peut-on enseigner la « littérature » ?*

*Si l'on définit provisoirement la fonction enseignante comme la transmission d'un savoir constitué, on peut se demander :*

*— si ce savoir existe, en tant que constitué*

*— s'il existe, de quel type il est*

*— si, existant, il présente une utilité pour les enseignés, laquelle ?*

2 — *Le plaisir du texte :*

*Quel peut être le plaisir du texte dans une relation où interviennent l'enseignant et son savoir (?), l'enseigné et son savoir (?), face à un texte comme objet d'un travail ?*

3 — *La relation enseignante :*

*Plaisir / savoir / lire : compte tenu de ce triple enjeu, comment envisagez-vous la relation enseignante, concrètement, dans l'école d'aujourd'hui ?*

4 — *L'écriture / la lecture*

*Vous avez écrit qu'il y avait aujourd'hui « un divorce entre le lecteur et le scripteur ». Qu'entendez-vous par là ? Comment, dans une pratique pédagogique, articuler l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture ?*

5 — *Vous avez parlé de « l'édification (collective) d'une théorie libératrice du signifiant » (S/Z). Pourriez-vous expliciter ce projet ?*

6 — *Littérature / école / société.*

*Vous avez écrit qu'il fallait « faire du lecteur un écrivain » et que « pour cela il faut une transformation sociale » (Tel Quel n° 47). Quel rôle spécifique peut tenir l'école, et plus précisément la classe de français dans le processus de transformation sociale ?*

Avant de répondre à vos questions, je voudrais poser deux préalables qui sont en fait deux champs de réflexion et qui doivent vous concerner.

Certes, ces préalables peuvent apparaître comme des précautions oratoires, mais ils auront l'avantage de signaler d'éventuels blocages, donc peut-être de constituer des éléments importants de notre collaboration.

Tout d'abord, quelques remarques personnelles : je suis très loin, c'est un fait, de la pratique scolaire. J'ai été jeune professeur de Lettres durant la guerre, dans un lycée où j'enseignais le français et le latin. L'éloignement dans le temps, (1939/40) fait que j'ai peu de souvenirs ; et même si j'en avais, les conditions d'enseignement et l'environnement institutionnel ont très certainement changé.

Par la suite, j'ai développé une écriture théorique ou, plutôt, parathéorique, car cette écriture ne se situe pas par rapport à la théorie comme pourrait le faire une réflexion philosophique. Simultanément, j'ai développé une activité d'« écrivain », personnage qu'il faut définir non pas comme un individu sacré, mais comme quelqu'un qui éprouve quelque jouissance à écrire et à reconduire ce plaisir.

Ces deux raisons font qu'il y a un hiatus, une béance, entre la pratique du professeur de secondaire que chacun de vous est et la pratique de l'intellectuel écrivain que je suis.

Il ne faut pas essayer de masquer ce hiatus par des propositions creuses qui, venant du théorique, s'adresseraient au pratique et qui resteraient alors toutes rhétoriques. Ce ne serait pas une bonne façon de répondre. Au contraire, il faut assumer ce hiatus parce qu'il importe de se rendre compte que, d'une part, le théorique est, d'une certaine façon, inhabitable dans notre société actuelle, (on ne peut y être à l'aise), alors qu'il pouvait être habitable pour un philosophe du XIX<sup>e</sup>, — et il ne faut pas gommer ce caractère inhabitable —, et que, d'autre part, corollairement, quant à l'écrivain, il faut assumer le fait que sa pratique est une pratique « pour rien ». L'écrivain est, du moins en grande partie, infonctionnel, ce qui le pousse à développer une utopie de la dépense pure, de la dépense « pour rien ». L'écrivain ne se soutient dans la société actuelle que comme un pervers qui vit sa pratique comme une utopie, il a tendance à projeter sa perversion, son « *pour rien* », en utopie sociale.

Je ne pourrai donc aborder les problèmes concrets, opératoires, de votre métier ; je serai donc, comme vous, dans l'indirect et notre rencontre sera celle de deux inhabitables. Je crois en effet qu'il ne faut pas céder trop vite au mythe selon lequel la théorie vient renflouer la pratique, qui, à son tour, redresse la théorie. Cette dialectique, vraie dans le politique, ne saurait être aussi simple dans l'espace du langage.

Vous me demanderez sans doute, quelle peut être alors ma fonction pour autant que j'en aie une. Je dirai qu'elle est d'asserter inlassablement que le langage n'est pas seulement une communication, qu'il n'est pas une communication *droite*.

Mon second préalable est le suivant : on se préoccupe le plus souvent des contenus dans l'enseignement de la langue et de la littérature. Mais la tâche ne porte pas seulement sur les contenus ; elle porte aussi sur la relation, sur la cohabitation entre des corps ; cohabitation dirigée, et en grande partie faussée, par l'espace institutionnel. Le vrai problème est de savoir comment l'on peut mettre dans le contenu, dans la temporalité d'une classe dite de lettres, des valeurs ou des désirs qui ne sont pas prévus par l'institution, quand

ils ne sont pas refoulés par elle. En fait, comment mettre de *l'affect* et du *délicat*, au sens où Sade l'entend ? Ceci, aujourd'hui, est laissé au mode d'être du professeur dans sa classe et n'est pas pris en charge par l'institution.

Quand on parle du monde des enseignés, on met toujours l'accent sur le caractère répressif de l'école. Mais, la contestation pure et simple du répressif reste superficielle. Il me semble que, face à une classe, ma grande angoisse serait de savoir ce qui est désiré. Il ne s'agirait pas de vouloir libérer les désirs, ni même de les connaître (ce serait d'ailleurs une tâche immense) mais de poser la question « est-ce qu'il y a du désir ? ».

Aujourd'hui, en France, quand je regarde autour de moi, j'ai l'impression que le vrai problème n'est pas tant celui de la répression que celui de la carence des pulsions de jouissance : ce qu'on appelle en psychanalyse : *l'aphanisis*, la carence de désir. Ce serait en fait logique car il y a une aliénation plus profonde que la contrainte : la castration. La France est un monde où il y a un langage de la contestation, mais il n'est pas sûr qu'il recouvre des pulsions de jouissance. C'est l'aliénation la plus profonde qui puisse être : en mythologie, au-dessous de l'esclave il y a l'eunuque, le castrat.

Je conclurai ce second préalable sur l'expérience que j'ai d'un espace totalement anémique, celui de mon séminaire, où les gens viennent en désirant. Les thèses de troisième cycle, pour les 9/10<sup>e</sup> des étudiants, sont des alibis de fantasmes. Il s'agit toujours, au fond, d'un désir d'écriture. C'est parce que j'ai écrit que les gens viennent. Bien sûr, la motivation sémiologique ou méthodologique n'est pas à négliger, mais elle est surdéterminée.

*Pratiques* : Première question : Peut-on enseigner la Littérature ?

R. B. : A cette question que je reçois de plein fouet, je répondrai aussi de plein fouet en disant qu'il ne faut enseigner que cela.

On peut appeler « littérature » un corpus de textes sacralisés mais aussi classés par un métalangage (l'« histoire de la littérature »), c'est-à-dire un corpus de textes passés s'étendant du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle (avec cette restriction et la maladresse qui fait que la « littérature » n'est que la « bonne littérature » : les autres textes étant considérés comme indignes ou dangereux, Sade, Lautréamont...).

Cette littérature est jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle une *mathésis* : un champ complet du savoir. Elle met en scène à travers des textes très divers tous les savoirs du monde à un moment donné. Il est bien évident que ce n'est pas un savoir scientifique, bien qu'il soit articulé sur les codes scientifiques des différentes époques. Il serait très intéressant de faire émerger le savoir investi, par exemple, dans Balzac. On peut, à ce propos, reprocher au structuralisme, d'autant qu'il en avait les moyens, de ne pas s'être suffisamment intéressé aux codes du savoir. La « littérature » est, certes, un code narratif, métaphorique, mais aussi un lieu où se trouve engagé, par exemple, un immense savoir politique. C'est pourquoi j'affirme paradoxalement qu'il ne faut enseigner que la littérature car on pourrait y approcher tous les savoirs.

Il faut répondre aussi à un préjugé très dangereux, idéologique, qui consiste à croire que la littérature *ment* et que le savoir serait partagé entre des disciplines qui disent la vérité et d'autres qui mentent et qui sont alors considérées comme des disciplines de la fiction, de l'agrément et de la vanité. La « littérature » ne dit pas la vérité, mais la vérité n'est

pas seulement là où ça ne ment pas (il y a d'autres lieux pour la vérité, ne serait-ce que l'inconscient) : le contraire de mentir n'est pas forcément, dire la vérité. Il faut déplacer la question : l'important n'est pas d'élaborer, de diffuser un savoir sur la littérature (dans les « histoires de la littérature »), c'est de manifester la littérature comme une médiatrice de savoir. Il est plus utile de voir comment le savoir s'investit dans l'œuvre, que d'apprendre que Racine a été précédé d'une théorie du naturel, du vraisemblable.

A l'heure actuelle, les choses changent. La « littérature », le texte, ne peuvent plus coïncider avec cette fonction de « *mathésis* » et ceci pour trois raisons :

1) le monde est planétaire, aujourd'hui. C'est un monde profus, ce que l'on sait du monde, on le sait tout de suite, mais on est bombardé d'informations parcellaires, dirigées. La connaissance du monde n'étant plus filtrée, ce monde aurait beaucoup de mal à entrer dans une *mathésis littéraire*.

2) le monde est trop surprenant, son pouvoir de surprise est si excessif qu'il échappe aux codes du savoir populaire. Ainsi Brecht faisait remarquer très justement qu'aucune littérature ne pouvait prendre en charge ce qui s'était passé dans les camps nazis, d'Auschwitz et de Buchenwald. L'excès, la surprise rendent impossible l'expression littéraire. La littérature, comme *mathésis*, était la clôture d'un savoir homogène.

3) Il est banal de dire que le savoir a un rapport avec la science mais, aujourd'hui, la science est plurielle : il n'y a pas une science mais des sciences et le vieux rêve du XIX<sup>e</sup> s'est effondré. En effet, les frontières entre les sciences sont impossibles à maintenir. De plus, s'il y a encore des sciences-pilotes, tout « leadership » est précaire. Le leadership de la linguistique, qui dure depuis vingt ans environ, est en train d'être remplacé par le leadership de la biologie et ainsi de suite.

Le fait que la littérature ne peut plus être une « *mathésis* » est visible dans l'absence de roman réaliste, alors que les conditions politiques de la société n'ont pas fondamentalement changé. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les romans réalistes rendent compte de la division des classes, au XX<sup>e</sup>, cette division existe toujours et pourtant, même les romans réalistes socialistes, du moins en France, ont disparu. Les textes essaient alors de constituer une « *sémiosis* », c'est-à-dire une mise en scène de *signifiante*. Le texte d'avant garde (Lautréamont, Mallarmé, Joyce...) met en scène le savoir des signes.

Pendant des siècles, la littérature a été à la fois une « *mathésis* » et une « *mimésis* », avec son métalangage corrélatif : le reflet. Aujourd'hui, le texte est une « *sémiosis* », c'est-à-dire une mise en scène du symbolique, non pas du contenu, mais des détours, des retours, bref des jouissances du symbolique. Il est probable que la société résiste à la « *sémiosis* », à un monde qui serait accepté comme un monde de signes, c'est-à-dire sans rien derrière.

*Pratiques* : Tout texte n'est-il pas une « *sémiosis* » au sens où vous l'entendez, c'est-à-dire pratique sur les significations produisant des effets de sens ?

R. B. Oui, bien entendu ; il y a du texte dans l'œuvre classique, on peut même dire qu'il y a de l'écriture dans le style. Dans l'état actuel

des choses, d'ailleurs, l'écriture commence par le style. Dans cette optique, on peut dire que la littérature est un champs de textes, un corpus, à valoriser comme corps. Il est possible de pulvériser ce corpus, même classique, de le jouer, de le rendre ludique, de le considérer comme une fiction des fictions, d'en faire l'espace où l'on peut se mettre à désirer.

*Pratiques* : N'est-il pas tactiquement important de défendre l'enseignement comme un lieu de diffusion d'un savoir, savoir qui s'adosse aux différentes pratiques théoriques ?

R. B. : Oui, il faut affirmer en face d'un non-savoir, un savoir du texte : le « savoir du symbolique », à définir comme le savoir psychanalytique ou, mieux, comme la science du *déplacement*, au sens freudien du terme. Il est évident que le « savoir du symbolique » ne peut être positiviste, puisqu'il est lui-même pris dans l'énonciation de ce savoir. C'est le problème des sciences humaines qui n'ont pu faire leur conversion vers l'énonciation. Ainsi, à Genève, un étudiant ayant fait un exposé sur le symbolique à propos d'un passage de *Bouvard et Pécuchet*, s'est contenté de faire du « symbolisme sauvage », de l'association d'idées. Certes, cet exposé était spontané, mais banal, le propre du spontané étant d'être mauvais, banal. A l'époque, il m'était difficile de le contrer directement. J'aurais dû lui expliquer qu'il y a des avenues du symbolique qu'il faut connaître. Quand on ouvre la littérature au champ du symbolique, on accepte de renier les valeurs anciennes (le « goût »...), et on n'est pas à même de postuler de nouvelles valeurs, non répressives : c'est donc très compliqué, mais c'est ce dans quoi l'on est.

*Pratiques* : Seconde et troisième question : le plaisir du texte, la relation enseignante.

R. B. : Peut-on faire d'un travail un plaisir ? Il faudrait analyser ce mot, car ce qui empêche le plaisir, ce n'est pas tant le travail que ses entours. Autrement dit, je suis pessimiste, il me paraît presque impossible d'introduire le plaisir dans la classe, car, si on lui conserve des impératifs de travail, la jonction plaisir/travail ne peut se faire qu'au terme d'une élaboration très patiente.

A priori, il faudrait donner aux enfants la possibilité de créer des objets complets (ce que le devoir ne peut être), dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation. Il serait bon de s'attarder à l'idée d'objet-maquette, ou de production dans un temps où le produit n'est pas encore réifié. En tous les cas, il s'agit de contourner le *donné* de l'exercice (devoir-rédaction) et de proposer à l'élève une possibilité réelle d'agencement des parties de l'objet à créer. L'élève doit redevenir, je ne dis pas un individu, mais un sujet qui gère son désir, sa production, sa création. Sur le plan institutionnel, cela supposerait bien sûr qu'il n'y ait pas de savoir national (un programme).

*Pratiques* : Les exercices scolaires ont en effet un rôle important dans la passivité créatrice des élèves. Dans le premier cycle, le désir d'écrire est autorisé (rédaction) mais se heurte aux normes morales et esthétiques du correcteur qui ne tolérera pas, par exemple, qu'un élève raconte une scène d'enterrement sur le

mode humoristique. Dans le second cycle l'écriture n'est plus permise, seul domine un discours critique réducteur sous la forme de dissertations, d'explications de texte. Le problème comme vous le soulignez ailleurs, n'est-il pas de « faire du lecteur un écrivain », ce qui nécessite toute une « éducation », d'autres exercices... etc ?

R. B. : Vous avez raison et je reviendrai sur ce problème. Pour en rester au plaisir de la fabrication, on peut se demander pourquoi créer implique un certain travail. Pour ma part, il en est ainsi, car je dois me poser, à la différence de l'avant-garde, le problème des *effets*. La pensée des effets implique à la fois l'idée de travail mais aussi le désir de séduire, de communiquer, d'être aimé. Une pédagogie des effets est donc possible : on sensibilisera les élèves sur la production et la réception des effets.

*Pratiques* : Quatrième question. L'écriture et la lecture.

R. B. : C'est une banalité que de dire qu'il y a plus de gens qui lisent que de gens qui écrivent. Mais ce phénomène n'est pas normal, naturel : il est historiquement déterminé. On connaît des sociétés à zones privilégiées où il y avait une grande adéquation numérique entre les auteurs et leur public. Ainsi la musique classique, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle était écoutée avant tout par ceux qui en jouaient. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. C'est pourquoi j'accorde tant d'importance au rôle de l'« amateur », qui doit revaloriser la fonction productive que les circuits commerciaux ont réifiée. Le lecteur se trouve coupé de toute relation avec le monde de la production. Englué dans un monde où il se projette, il ne projette pas son faire (son corps), mais sa psychologie. Il projette, lui qui ne peut pas écrire, son imaginaire (zone narcissique de la psyché) très loin de son corps musculaire, charnel, le corps de jouissance. Il est entraîné dans le leurre de l'imaginaire.

Est-il alors encore possible d'apprendre à lire ? Oui, à condition de distinguer la fonction des codes institutionnels. Tout d'abord, il faut maintenir en les déplaçant les acquis de l'école laïque, libérale : l'exercice de l'*esprit critique*, le décryptage des codes, en s'aidant des études sémiologiques.

*Pratiques* : Il faut, en effet, considérer la lecture comme apprentissage critique des codes, la détection, derrière le naturel, de l'organisé, à tous les niveaux du lire (Romans, bandes dessinées, films...) instaurer ce que vous appelez un nouveau « régime de lisibilité ».

R. B. : Oui, il faut être attentif à démystifier les apparences, à débusquer le signifié transcendantal, idéaliste. Il doit y avoir une pensée éthique de la sémiologie, qui dirait comment la sémiologie peut rendre plus efficace l'esprit critique. La psychanalyse, quant à elle, peut apprendre à lire, là où cela n'était pas attendu. On lit en remarquant ce qu'il n'était pas attendu de remarquer. La psychanalyse apprend à lire *ailleurs*.

*Pratiques* : « L'édification (collective) d'une théorie libératrice du signifiant ».

R. B. : La « théorie libératrice du signifiant » doit aider à libérer le texte —

tous les textes — des théologies du signifié transcendantal. Je parlerai aujourd'hui, plutôt de « signifiante » que de « signifiant » : le texte renvoie d'un signifiant à un autre signifiant sans jamais se refermer.

*Pratiques : Littérature/Ecole/Société.*

*R. B. :* Quel est le rôle spécifique de l'école ? C'est de développer l'esprit critique dont j'ai parlé plus haut. Mais il s'agit de savoir aussi si l'on doit enseigner quelque chose de l'ordre du doute ou de la vérité. Et comment échapper à cette alternative ? Il faut enseigner le doute lié à la jouissance, et non pas le scepticisme. Mieux que le doute, il faudrait chercher du côté de Nietzsche, là où il parle « d'ébranler la vérité ». La visée ultime reste de faire frissonner la différence, le pluriel au sens nietzschéen, sans jamais faire sombrer le pluriel dans un simple libéralisme, bien que cela soit préférable au dogmatisme. Il faut poser les rapports du sens au « naturel » et ébranler ce « naturel », asséné aux classes sociales par le pouvoir et par la culture de masse. Je dirai que la tâche de l'école est d'empêcher que, si il y a ce processus de libération, cette libération passe par un retour du signifié. Il ne faut jamais considérer que les contraintes politiques soient un purgatoire où l'on doit tout accepter. Au contraire, il faut mettre en avant, toujours, la revendication du signifiant pour empêcher le retour du refoulé. Il ne s'agit pas de faire de l'école un espace de prêchage du dogmatisme mais d'empêcher les contrecoups, le retour de la monologie, du sens imposé.