

DOSSIER : La lecture au collège

2 - LE POUVOIR D'EXCLUSION DES ÉCRITS LITTÉRAIRES.

Lorsque des professeurs se plaignent que leurs élèves ne sont pas lecteurs, ils sous-entendent fréquemment que ceux-ci ne sont pas attirés par la littérature. La tendance est forte d'assimiler lecture et fréquentation du roman et de la poésie, d'opposer une lecture plaisir, une lecture esthétique, à une lecture utilitaire qui se situerait nettement en contrebas. L'éventail est hiérarchisé au point qu'on oublie tous les écrits qu'utilisent les élèves (journaux, BD, ouvrages scolaires, presse spécialisée en musique, moto, etc. pour déclarer qu'ils ne sont pas lecteurs s'ils ne dévorent pas STENDHAL, PROUST ou SAINT JOHN PERSE.

Nous pensons qu'être lecteur, c'est savoir utiliser l'écrit pour obtenir ce dont on a besoin, information ou émotion, et qu'il est tout à fait arbitraire de définir ce savoir à partir des seules rencontres avec un patrimoine qu'une minorité définit comme étant la culture. Cette question est souvent argumentée d'une autre manière : de quel droit peut-on se résigner à ce qu'un OS ne lise pas Marcel PROUST ? Ne doit-on pas tout entreprendre pour lui donner accès à ces chefs d'œuvre ?

Ne faut-il pas envisager une stratégie habile pour passer insensiblement de Gérard de VILLIERS à Edgar POE et de DELLY à Mme de la FAYETTE ?

Le malheur, c'est que **Ulysse**, **La Recherche du temps perdu** ou **Les chants de Maldoror** résistent passablement aux efforts éventuels que le grand public peut entreprendre vers eux ! Par quoi sont-ils protégés ? Sont-ils objectivement plus difficiles que Régine DEFORGES ? Ne peut-on y entrer pour d'autres raisons que celles qui sont communément reconnues ? Y a-t-il une autre lecture possible des textes sacrés ? L'obstacle se trouve-t-il dans les textes ou dans le regard qu'on autorise ?

C'est la question qu'explore Pierre BARBERIS. Le professeur de français permet-il d'autres lectures des œuvres consacrées ou contraint-il à adapter la convention d'un regard socialement et culturellement défini sur la littérature ? En d'autres termes, une autre approche des textes permet-elle d'y entrer sans partager les connivences et les valeurs qui les ont fait naître et qu'en retour ils justifient ?

La conférence de Pierre BARBERIS apporte des éléments de réponse mais le débat reste largement ouvert. La "démocratisation" de la culture au 17^{ème} siècle pouvait prendre deux directions : soit faire adopter sur l'art, les goûts et les pratiques de l'aristocratie, ce que stigmatise assez bien **Le Bourgeois gentilhomme** ; soit faire maître avec un autre public, d'autres auteurs, d'autres œuvres, d'autres règles. Comment s'est opérée cette transformation ? Quelle similitude peut-on y voir aujourd'hui ?

Pierre BARBERIS, qui se présente comme un "universitaire-chercheur" s'est toujours efforcé de travailler sur l'articulation entre ce que l'on pourrait appeler une réflexion de pointe et la rénovation de l'enseignement du français et de la littérature. C'est ainsi qu'il s'est longtemps occupé de l'Association Française des Enseignants de français ; qu'il a fait partie de la commission Pierre EMMANUEL ; plus récemment de la Commission que présidait J. Claude CHEVALLIER qui a remis au Ministère un rapport sur l'enseignement du Français.

Préoccupé aussi par les problèmes de formation des enseignants en français, il a créé à Caen un centre de Recherche : structure d'information et de formation permanente ouverte aux enseignants.

C'est pour toutes ces raisons qui nous lui avons demandé – et qu'il a sans doute accepté – d'intervenir à l'Université d'été sur le pouvoir d'exclusion des écrits littéraires.

Pour lui, l'exclusion n'est pas dans les écrits, mais dans le statut qu'on leur donne et dans la manière dont on nous a appris à les lire. En somme, il nous convie à constituer, chez le lecteur, ce que nous avons pris l'habitude d'appeler "les 80%" - ce qu'il faut préalablement connaître du monde et du message pour comprendre ce dernier.

Universitaire, il apparaîtra à certains – du fait de sa pratique propre – très éloigné des réalités qu'ils connaissent. On lira, à ce propos, dans la rubrique "LU" de ce présent numéro, l'analyse du livre d'Umberto ECO ! **Lector in fabula** - et, en particulier, la distinction que l'auteur introduit entre interprétations et utilisations d'un texte.

Le texte ci-dessous est la transcription de l'intervention enregistrée. Il conserve donc la forme et le style propres à un exposé oral. Seules ont été faites les modifications nécessaires pour le rendre lisible. Les titres et intertitres sont de notre rédaction.

LE POUVOIR D'EXCLUSION SOCIALE DES ÉCRITS LITTÉRAIRES

On a attribué à ce séminaire un titre absolument faramineux devant lequel j'ai eu quelque inquiétude : le pouvoir d'exclusion sociale des écrits littéraires. Je ne dirais pas que je suis pour rien dans ce titre, mais ce n'est pas moi qui l'ai proposé. Maintenant, il faut que je m'en arrange.

L'exclusion n'est pas dans les textes...

En fait, je crois qu'avec FOUCAMBERT, nous étions partis d'une question assez simple : un OS peut-il lire PROUST ? Formulation un peu démagogique, mais posant un problème réel. Nous étions partis de cette idée que certains textes sont eux-mêmes un obstacle à la culture, à l'acculturation. Immédiatement, les problèmes commencent à fourmiller. Si certains textes sont eux-mêmes un obstacle à la lecture, y aurait-il des textes qui, eux, n'auraient pas de pouvoir d'exclusion ? On tombe alors dans le miracle, ou l'illusion ! Celle qui consisterait à penser que certains textes sont excluants et d'autres pas.

Autrement dit, si on fait étudier PROUST ou Bérénice, on exclut ; mais si on fait du VIAN, on n'exclut pas. Y a-t-il des textes qui excluent ? Je ne le crois pas.

D'abord, parce que ce qui exclut les hommes à l'intérieur d'une société, c'est autre chose que les textes.

Les pouvoirs réels d'exclusion sont ailleurs. Reste, cependant, la difficulté d'aborder certains textes, ou les textes en général.

... mais dans la lecture qu'on en fait...

La proposition que j'essaierai d'illustrer est celle-ci : ce qui est exclu, ce ne sont jamais les textes eux-mêmes, mais la façon de les lire ou de ne pas lire. Un texte en soi peut être apparemment non exclu : exemple, la chanson de BRASSENS, Pénélope.

Malgré les apparences, ce n'est pas parce qu'un texte de ce type a été populaire qu'il n'est pas exclu. Le problème est au niveau de l'interprétation et non au niveau des textes eux-mêmes ; sinon, s'il s'agissait de changer de corpus pour qu'il n'y ait plus d'exclusion, il y a longtemps qu'il n'y aurait plus d'exclusion !

La non-exclusion ou du moins la diminution de l'exclusion, sa raréfaction, n'est pas du côté des choix des textes mais du côté du travail à faire sur eux. On en revient au problème de la lecture.

Pour insister sur l'exclusion qui consisterait à changer de corpus pour éviter l'exclusion, j'aimerais vous raconter une anecdote qui remonte après mai 68 lorsque je travaillais à l'ENS. À l'occasion d'un séminaire sur CHATEAUBRIAND, à propos de la biographie littéraire, un étudiant souligna son caractère de classe. "La biographie n'est-elle pas, disait-il, un genre bourgeois qui favorise le sujet ? Dans la société sans classe, il n'y aura plus de biographie. Commençons par ne plus faire de biographie et nous aurons déjà fait avancer la société sans classe".

... et dans leur statut

Quand on y réfléchit, on s'aperçoit de la vanité de ce genre de proposition. Mais c'est ce qu'il y a derrière cette proposition qui est important. En effet, s'il y a d'autres forces d'exclusion que les textes et les institutions qui fonctionnent autour d'eux, il n'en est pas moins vrai qu'ils font partie de notre environnement. Il faut donc dialectiser notre propos : il est vrai que les textes ne sont pas eux-mêmes excluants, mais leur statut et la façon de les approcher le sont.

Un autre exemple à partir d'une étude de Jean APOSTOLIDÈS sur **Le roi dans la littérature française du XVII^e siècle** qui traite du problème du pouvoir dans le théâtre classique. Cette étude, et d'autres, permet de libérer MOLIERE, RACINE et CORNEILLE, de les arracher d'une gangue interprétative ou admirative, de les réinsérer dans un schéma politique. Par conséquent, de limiter ce qui a été leur pouvoir d'exclusion pendant longtemps.

Nous sommes donc confrontés à des textes qui ont pouvoir d'exclusion non tant en eux-mêmes que par l'usage qui en a été fait et la manière dont ils ont été présentés. C'est là notre travail. Mais comment s'y prendre ? Il n'est pas question, ici, de faire un exposé en forme, mais de provoquer la discussion. Je continuerai donc à lancer quelques idées générales avant de prendre un exemple particulier qui est celui de la chanson.

En ce qui concerne l'appropriation du texte par le lecteur, il existe un moyen d'en limiter le pouvoir d'exclusion - pouvoir qui est quelque peu inhérent au texte par la place même qu'il occupe dans la culture - par le biais de la lecture de l'implicite et de l'explicite du texte.

La lecture de l'explicite

Souvent dans un texte, il y a des éléments très clairs qu'on ne voit pas, parce qu'on n'a pas appris à les voir, parce que nos maîtres n'avaient pas appris à les voir. Prenons l'exemple célèbre de cette fable de LA FONTAINE : **La mort et le bûcheron**. Quand le bûcheron décide de mourir, il énumère les maux qui justifient son désespoir. La corvée : servitude féodale ; les impôts : c'est le roi... tout l'enseignement républicain à propos du paysan écrasé sous la tyrannie monarchique ; sa femme, ses enfants : il y a intériorisation du phénomène de la misère - il ne s'agit pas ici de la misogynie de LA FONTAINE - qui fait que même ce qui pourrait être générateur de bonheur devient ce surcroît de malheur, les soldats...
Lecture normale.

Cependant, j'ai omis de citer dans l'énumération le "créancier". Qui n'est pas le pouvoir féodal. C'est l'usurier qui se nourrit de la sueur du paysan qu'on voit faire fortune dans Balzac. C'est le capitaliste.

Dans la lecture qui m'était faite lorsque j'étais élève, jamais on ne parlait du créancier, mais seulement du pouvoir féodal. On voulait éviter de faire allusion à un conflit quelconque entre bourgeoisie et peuple. Dans l'univers idéologique de l'école primaire, le mot créancier faisait poindre quelque chose dont on ne

devait pas parler. Or, le créancier est dans LA FONTAINE et une telle lecture de l'explicite : voilà ce qui est aliénant. Si, en plus de qui appartient au pouvoir féodal, vous parlez de l'usure... vous "désexcluez".

Un autre exemple : **Armance**, premier roman de STENDHAL, paru en 1828. Un jeune noble intellectuel, polytechnicien, est en rupture avec sa propre classe. Il ne veut pas être officier car il refuse la courtoisie du métier militaire, il ne veut pas être ingénieur pour ne pas être au service des banquiers de la Chaussée d'Antin qu'il méprise. Que va faire ce jeune aristocrate ?

Il y a un passage-clef bien connu dans **Armance** :

Qu'est-ce qu'un titre aujourd'hui que la machine à vapeur est la reine du monde ?

En 1828, il y a une trentaine de machines à vapeur opérationnelles en France. Il y a là, de la part de STENDHAL, une vision prophétique que les stendhaliens, attachés à une lecture psychologisante et biographisante ont toujours dédaignée.

La machine à vapeur et le créancier vont ensemble. Dans les deux cas, on est renvoyé à des réalités économiques, technologiques sur lesquelles, pendant longtemps il a été fait silence. Il y avait là exclusion, mais exclusion qui ne vient ni de STENDHAL, ni de LA FONTAINE.

On pourrait prendre d'autres exemples, qui ne sont pas dans le domaine socio-économique mais dans celui de l'inconscient. Ainsi, les rapports relativement incestueux entre Jean Valjean et Cosette, manifestés dans le texte et qui renvoient aux rapports entre HUGO et sa fille, sont passés sous silence parce que Hugo est le chantre de la famille française...

Cette lecture de l'explicite, du manifeste, c'est une 1^{ère} approche à faire, tant on a appris "à ne pas voir", on a l'habitude de ne pas voir.

La lecture de l'implicite

Le problème de l'implicite (les articulations invisibles) est plus ardu car il y a une part de choix, d'interprétation arbitraire. Le professeur proposera de repérer une articulation qui n'est pas assumée en clair par l'auteur. Qui dit choix, dit risque, engagement, et possibilité d'être contesté par un autre arbitraire.

Reprenons l'exemple d'**Armance**, qui est un roman de l'impuissance sexuelle. On peut très bien lire cette impuissance sexuelle comme un fantasme stendhalien... faire le bilan des fiascos ... évoquer les relations de STENDHAL avec les femmes... le rapport entre l'impuissance sexuelle et la dépossession idéologique du personnage, etc. Toute lecture de l'implicite exclut la prétention d'aboutir à un sens définitif. Si on admet qu'il n'y a pas un bon sens (qui permet de réussir) et un mauvais (on est "collé") si on admet l'ouverture du sens, il y a amorce de désaliénation. À partir du moment où le maître est en recherche, (et ses élèves avec lui, avec les moyens qui sont les leurs) cela signifie qu'il y a pluralité du sens, et donc non-exclusion.

Plus précisément, la lecture de l'implicite est celle des déterminations, des chaînes de déterminations. Le problème réside dans le rapport avec le système de détermination, que je qualifierai d'officiel, même s'il n'est que dans nos têtes. Dès lors que je cherche un autre système, je mets en cause le système existant, je "désexclus".

Trois grands systèmes ont surgi depuis la fin du XIX^e siècle : le matérialisme historique, la science de l'inconscient, les sciences du langage. Ils ont fait intervenir d'autres champs de déterminations qui ont mis en cause le système traditionnel des relations infrastructure/superstructure. La lecture de l'implicite recourt nécessairement à l'un de ces nouveaux systèmes, non pas envisagés comme définitifs mais comme

fournissant de nouvelles clefs pour entrer dans le texte.

L'implicite peut également fonctionner au niveau d'un système de relations économico-technologiques avec, originalité aujourd'hui, l'autonomie du technologique par rapport à l'économique, Il est certain qu'il y a là quelque chose à faire car c'est une libération que de permettre à l'élève d'entrer dans un texte d'une manière plus complète et plus riche. Mais il est certain que cette ouverture ne peut se faire qu'au prix d'une mise en cause du système idéologique dominant.

En ce qui concerne l'inconscient, la décision de prendre une nouvelle clef implique une mise en cause, notamment des relations parents-enfants. Mais, problème grave, quel est le moyen d'aborder le problème avec de jeunes enfants ? Pour que ce soit opératoire, pour que ce ne soit pas seulement un moyen, pour le maître, de se faire plaisir ? Dire à un jeune garçon : Tu es amoureux de ta mère... sans que ça ne serve qu'à le choquer ? Problème de dosage.

Mais accepter qu'un implicite fonctionne à ce niveau- là, c'est remettre en cause un système de relations internes, très délicats, qui joue son rôle dans le maintien de l'ordre. La "désexclusion" passe là aussi par la prise en compte d'un certain nombre de réalités.

Si je reprends l'exemple du héros d'**Armance**, je constate qu'il a 3 types de relations avec les femmes :

- les filles qu'il paie. Ça marche.
- les femmes qu'il aime. Il est impuissant.
- le seul lieu où il peut aimer sans se sentir sali, dégradé, être en communication avec le sujet féminin, c'est dans la chambre de Madame de Malivert - le gynécée - sur le lit de sa mère, avec sa cousine. (Une cousine est-elle une femme ? est-elle une sœur ?)

Tout cela met en cause un certain nombre de normes sur lesquelles un consensus existe. Donc la encore, il y a une possibilité d'exclusion dans la lecture du texte. Pour dépasser ce problème de l'exclusion liée à la lecture de l'implicite-inconscient, il faut introduire la notion de "non-encore conscient" d'Ernest BLOCH tirée du **Principe d'espérance**, parue dans **La bibliothèque des idées** chez GALLIMARD. Selon BLOCH, on a trop exclusivement parlé de l'inconscient qui renvoie au passé : je suis le produit de déterminations inconscientes refoulées, etc. Il n'est pas loin de voir dans la psychanalyse, la trace d'un certain passéisme qui cultive un état d'inertie. Or, le "non encore conscient", c'est ce qui se cherche, ce qui n'est pas encore perçu mais qui correspond à des besoins qui sont, eux, obscurément perçus. "L'inconscient en devenir" est important en littérature parce qu'il explique que le texte est encore en marche vers un nouveau public qui, dans des conditions nouvelles, un jour, comprendra ce qu'un public immédiat ne comprend pas dans un premier temps. (C'est l'argument de STENDHAL : mes contemporains ne me comprennent pas, réécrit pour le happy few, je serai compris en 1885). C'est une notion importante qui explique les latences du texte, son caractère prophétique, annonciateur. J'ai souvent, d'ailleurs, défendu le caractère d'anticipation du littéraire par rapport aux analyses théoriques et sociologiques.

À partir du moment où on voit dans le texte - mais encore faut-il les voir - de nouveaux systèmes de déterminations, de programmations, on cesse d'en faire un objet inerte, une icône, un objet d'adoration - autre conditionnement idéologique - et en fait un travail de "désexclusion" par ouverture sur le devenir d'"autres lectures.

... dans les transgressions du langage.

Je voudrais parler rapidement d'un système de transgression sur le langage, de jeu. Je prendrais l'exemple de la chanson de BRASSENS, **Pénélope** qui joue sur les stéréotypes du langage : "Il n'y a pas là de quoi fouetter un cœur". Chacun aura reconnu le proverbe "Il n'y a pas là de quoi fouetter un chaton". On a un peu avancé lorsqu'on s'aperçoit que BRASSENS transforme un stéréotype de la langue commune. Mais la transgression, la subversion, va plus loin que cette pirouette sur un proverbe. Car - je vous renvoie au petit

chat qui est mort de **l'École des femmes** - le chat a, dans la littérature, une signification sexuelle extrêmement précise. Mais il a fallu passer par la première transgression, pour percevoir la seconde.

Le jeu sur le langage reçu, sur les stéréotypes, n'est pas quelque chose de gratuit et de formel, mais remet en cause des significations profondes. La transgression du langage commun relève toujours d'une culture, d'un haut niveau de conscience langagière et de conscience intellectuelle. La conscience populaire spontanée ne se livre pas à des transgressions de ce type. Intervient ici une instance de compétence très élaborée dont il surgit de faire prendre conscience au lecteur. La mise en cause des formes reçues du langage ne relève pas de la spontanéité et c'est donc, en travaillant dans ce domaine, un autre champ de "désexclusion".

Je prendrai un autre exemple, amusant, mais il n'y a aucune raison de considérer les beaux textes comme sinistres. Le fameux passage de **Exercices de style** de Raymond QUENEAU qui est écrit dans une seule sonorité et où l'on voit très bien quel personnage QUENEAU a voulu décrire.

"Il le bouscule, l'accule et l'annule, articule, virgule, et s'en va poser ailleurs son cul."

Il y a là, quelque chose qui relève d'un certain délibéré de l'auteur, mais qui fait appel à une complicité et à un système d'écoute qui relèvent de l'apppris.

Donc, la transgression, la réécriture sont, de toute évidence, un autre aspect de l'implicite du texte qui permet son appropriation au moins partielle.

Un autre exemple. Vous savez bien que les grandes querelles d'idées commencent par des querelles de mots. Avant de dire aux gens "vous pensez mal", on leur dit "Vous écrivez mal". Lorsque STENDHAL en 1801, à 18 ans, ouvre son journal intime, il dit : "Je commence par une faute de français, ce ne sera pas la dernière". La première transgression commence par un non respect de la règle académique. STENDHAL commence, de manière emblématique, par une transgression de la syntaxe. La querelle sur les mots cache une querelle d'idée. Lorsque Raymond PICART reproche à Roland BARTHES dans son "Racine" de ne pas écrire en français, lorsqu'il lui reproche de forger des concepts comme "eunucoïde" c'est parce que derrière le néologisme perce une querelle sur le fond.

Devant cette situation, il apparaît que les textes tels qu'ils existent dans les morceaux choisis, avec leur statut - fortement intériorisé par les enseignants - ont un pouvoir d'exclusion. Alors, ne pourrait-on pas changer de corpus ? N'y aurait-il pas, dans la littérature, des textes qui seraient moins excluants que d'autres ? Ne pourrait-on ainsi, mettre l'élève face à des textes moins chargés d'éléments d'exclusion ?

La chanson, genre savant et "interlope"

Je voudrais parler du problème de la chanson, genre mal vu et parallèle dans la classification traditionnelle. La tentation est grande d'aller voir "de ce côté-là" et d'arrêter de penser à Nicomède et Bérénice ! En y réfléchissant, on s'aperçoit de deux choses apparemment contradictoires. D'abord, c'est un genre fortement savant, en vers, en musique, qui fonctionne avec tout un système de renvois culturels. Il y a des gens qui écrivent des chansons pour le peuple. Par ailleurs c'est un genre qui a été longtemps frauduleux, un genre de résistance. (Au début du XX^e siècle, avec le "Beuglant" et le "Caf'conc" et maintenant le show-biz et la diffusion de masse, cela a changé). Pendant longtemps, la chanson véhiculait, d'une manière "inlerlope" comme dirait BRASSENS un langage refoulé, de refus, à l'intérieur même d'un texte.

La Romance de Chérubin, dans le mariage de Figaro, cette chanson de Marlborough que MOZART a transformée, est frauduleuse. La première fois que Chérubin la chante, il est au bord de l'évanouissement

et la Comtesse, bouleversée a besoin que Suzanne l'aide. Or, à l'acte IV, quand Chérubin a rendez-vous avec Fanchette, il arrive en sifflant cette chanson que tout à l'heure, il chantait en jeune homme ému, la main sur le cœur. À l'intérieur du texte de BEAUMARCHAIS, dans un premier temps, c'est une romance de jeune homme sentimental, que MOZART a immortalisée comme telle ; dans un 2^{ème} temps, c'est la chanson d'un petit rastaquouère qui est en train de courser une chambrière après s'être "envoyé" la femme de son patron. À l'intérieur du texte, j'insiste, la chanson véhicula deux sens contradictoires.

La chanson, message politique

De même, la fameuse chanson d'Alceste dans Le Misanthrope.

*Si le Roi m'avait donné
Paris, sa grande ville,
Et qu'il me fallut quitter
L'amour de ma mie,
Je dirais au Roi Henri
"Reprenez votre Paris.
J'aime mieux ma mie, au gué!
J'aime mieux ma mie"*

Faire l'éloge du bon roi Henri sous Louis XIV, c'est dire qu'il fut un temps où le roi était un bon roi. Cela situe Alceste dans une résistance politique. En outre, cette chanson évoquant la trahison de Henri IV (sa religion contre le royaume), le situe dans une vieille fidélité calviniste, janséniste. On sait qu'il a des sympathies pour Fouquet. C'est un opposant politique.

Dans la lecture traditionnelle, on oppose deux hurluberlus : le précieux Oronte et Alceste. On est au-dessus des "partis", dans la neutralité. Si la chanson d'Alceste est une chanson de la "différence", si elle exprime un refus de Louis XIV mais aussi de Henri IV ! Elle est l'expression de la fidélité à des idées, face au pouvoir. La chanson d'Alceste n'est pas seulement une faute de goût - une chanson populaire dans un salon - c'est un message politique et idéologique.

La chanson de BÉRANGER a servi à véhiculer, pendant le XIX^e des mythes, certes érotiques et pacifiques, mais en relation avec des mythes bonapartistes, en faisant figure de résistance dans le contexte de la Restauration. Il faut noter que la chanson de BÉRANGER a été chantée par un peuple qui ne savait pas lire.

Ainsi la chanson est un genre qui a été marginalisé et dont la mission était d'exprimer quelque chose qui ne peut passer par d'autres voies. Cependant cette chanson-là n'a rien à voir avec la chanson de consommation qui, elle, vise à la conformité. Mais ne conserve-t-elle pas cependant toujours, en elle, un élément de refus ?

Nous aboutissons au problème suivant. Je décide d'interroger la, chanson, pensant qu'en adoptant un genre secondaire, je prendrai un genre moins exclu. Mais je découvre que la chanson pose des problèmes complexes et qu'elle renvoie aussi à une culture, à l'historicité, qu'elle n'est pas quelque chose qui se fredonne mais aussi qui se comprend.

En analysant la chanson, on se rend compte, comme pour le conte populaire, qu'il y a des constantes, un modèle, des récurrences. La chanson d'amour, modèle dominant, tantôt construit l'image de l'amour, tantôt la démolit. Les deux peuvent être à l'intérieur de la même chanson ou bien la même chanson peut être perçue selon le modèle de la romance ou de celui de l'ironie, de la dérision. Dans ce cas, elle n'est pas libération de la libido, elle n'est pas le langage de la liberté.

Pénélope ou la subversion d'un mythe

L'exemple de la Pénélope de BRASSENS. Chanson très connue, mais type même de chanson pour intellectuels (qui savent qui est Pénélope et qui, connaissant BRASSENS, connaissent aussi le célèbre couplet des Trompettes de la renommée).

*Si je donne tes noms, combien de Pénélope
passeront illico pour de fieffées salopes ?
combien de bons amis me regarderont de travers ?
Combien je recevrai de coups de revolvers ?*

Pénélope est là une fausse vertueuse. Mais, la première chanson commence par :

*Toi l'épouse modèle, le grillon du foyer,
Toi qui n'as pas d'accroc dans ta robe de mariée,
Toi, l'intraitable Pénélope
N'as-tu jamais, en tout bien, tout honneur,
percé, en rêve, de jolies pensées interlopes ?*

La Pénélope de BRASSENS, en attendant son "Ulysse de banlieue", dans son "juste milieu" rêve à d'autres amours. La chanson est construite autour du thème de la tentation.

C'est la rançon de Pénélope.

C'est parce qu'elle s'est permis ces substituts sans conséquences qu'elle est l'idole. La leçon est complémentaire des Trompettes de la renommée.

Cette chanson fonctionne "à la culture". On ne comprend rien si on ne sait pas qui est Pénélope. On ne comprend rien si, aux vers :

*N'as-tu jamais, en tout bien, tout honneur,
percé de jolies pensées interlopes ?*

Si on ne sait pas que la Pénélope d'Homère berçait Télémaque. (Absence d'enfants dans les chansons de BRASSENS, Pénélope est alignée sur un certain modèle de féminité excluant la maternité).

Cette chanson est parsemée de souvenirs scolaires. D'abord, **Le grillon du foyer** qui était, relié en rouge, distribué en prix avec **Les Voyages de Gulliver**. Plus subtil, encore, la 3^{ème} strophe :

*Les soirs de vague à l'âme et de mélancolie,
N'as-tu jamais compté au ciel d'un autre lit, les étoiles nouvelles ?*

rappelle le sonnet de HÉRÉDIA, point de passage obligé de la culture scolaire avec **Le corbeau et le Renard**

*Et penchés à l'avant
De blanches caravelles
Ils regardaient monter
En un ciel ignoré
du fond de l'Océan
les étoiles nouvelles.*

"Au ciel d'un autre lit...", la connaissance des exceptions grammaticales chère à l'école de la 3^{ème} république...

Ce sont les "implicites explicites" du texte. BRASSENS se livre ici à un jeu extrêmement subtil.

Mais quel est le résultat ? Si on lit cette chanson, trouve-t-on qu'elle est féministe ou machiste ? Est-elle favorable ou défavorable à Pénélope ? Est-ce la dénonciation de l'univers féminin, de la semblance, séparé du monde masculin du travail et des "copains" ? Mais qui parle, dans la chanson ? C'est le tentateur, le "voisin de palier", celui de "l'orage", qui parle et révèle la parole refoulée de Pénélope. Le silence de celle-ci peut être interpellé comme un acquiescement. Mais la communication ne s'établit pas et le couple ne se constituera pas. Dans cette perspective, tout reste à sa place, l'ordre règne. Le mari, Ulysse, est au bureau ou avec les copains, la femme reste au foyer. Le poète continue à être le tentateur, sans que rien ne se soit transformé. On a là un des thèmes récurrent de la chanson de BRASSENS : la prise en compte du monde tel qu'il va, avec ses rôles, ses échappées par les substituts, les dérisions et la tentation. Ce n'est pas un univers de la transformation du réel, mais celui de sa prise en compte et de sa compréhension.

Pédagogiquement, que va-t-il se passer ? Une lecture spontanée, sur le mode du rire qui va être libératrice par rapport aux lectures que l'on pouvait faire auparavant. Mais si on s'arrête là, c'est la catastrophe, car on s'installe dans un système de jouissance et de consommation limité. Il faut aller plus loin en montrant que derrière un certain anticonformisme s'exprime un conformisme relativement désespéré, cependant, puisque Pénélope ne rejoindra pas le tentateur.

Par ailleurs, il y a une "deshéroïsation" de l'Odyssée, une transformation du mythe : l'Ulysse d'Homère, une fois rentré ne repartira pas. Celui de BRASSENS vit au contraire sur un mode de la ritualisation où départ et retour se répéteront quotidiennement. On assiste à la subversion d'un mythe pour dire la modernité au niveau du dérisoire et du quotidien.

À première vue, il semble que le texte de BRASSENS était fortement exclu par la masse énorme des éléments culturels, des jeux sur les signes ; mais, à partir du moment où on est entré dans le texte de cette façon, on est tout de même un peu désexclu.

Maintenant, que va penser le petit Télémaque, après avoir lu de cette manière la chanson de BRASSENS, de la maison dans laquelle il va rentrer le soir, de sa maman Pénélope, c'est un autre problème. En tout cas, c'est un risque que peut prendre le maître de lecture.

Ce que je voulais dire en prenant l'exemple d'une chanson élitiste, c'est que l'élitisme peut toujours se travailler et sans sortir de l'exclusion - on ne sort jamais de l'exclusion - moi-même en tenant ce discours sur les désexclusions, je suis inclus dans une inclusion que je ne vois pas - il est possible d'en repousser cependant les limites

DÉBAT

1^{ère} intervention : L'exposé que vous avez fait ce matin portait de l'explication de texte au niveau universitaire et nous nous sommes posé le problème au niveau de la maternelle. La question est de savoir comment amener l'enfant le plus tôt possible à devenir créateur de ce qu'il lit. Il lit, mais vis à vis du texte, il y a un travail de reconstruction qui se produit simultanément. La question est la suivante : quelle aide apporter à l'élève dans cette prise de possession du texte ? Comment, d'autre part, donner envie de lire, faire naître le plaisir de la lecture ? Le problème est le même dans la mesure où il n'y a plaisir de lire que si l'on devient créateur du texte, si l'on en devient possesseur.

Importance donc de la culture de chaque enfant, c'est-à-dire de son acquis. Il est évident qu'on ne peut

aider un groupe de façon globale dans la mesure où chaque élève a un acquis différent et n'entre pas dans le texte de la même façon.

Dans ce domaine, le rôle affectif, surtout chez les petits, est essentiel.

2^{ème} intervention : Est-ce le livre ou la lecture qui exclut socialement ?

Barberis : Il y a des situations d'exclusion dont on sort avec le temps. L'enfant de 5 ans qui ne sait pas encore lire est exclu par rapport à celui qui sait déjà. Mais un moment viendra ou il aura appris techniquement à lire et sera sorti d'un certain type d'exclusion. Donc, je crois qu'on peut semer. Il y a des phénomènes d'exclusion qui se résolvent à mesure que l'on avance.

Se pose le problème de l'homogénéité du milieu auquel on s'adresse : âge, sexe, etc. Pour ma part, j'ai raisonné dans le cadre d'une pratique qui est la mienne où il y a une certaine homogénéisation qui s'est faite, même si elle n'est pas totale. La situation est donc différente.

La question que j'avais posée au début et qui a été reprise me paraît fondamentale : est-ce que ce sont les textes qui ont pouvoir d'exclusion, ou la lecture ? Pour ma part, je ne crois pas qu'il y a des textes moins excluants que d'autres. Prenons un exemple : on a cru pendant longtemps que les Contes de PERRAULT étaient faciles ; or depuis les travaux de BETTELHEIM, on s'est aperçu que ce n'était qu'illusoirement facile. **Le Petit Chaperon Rouge**, c'est un texte qui était exclu, et dont on ne s'apercevait même pas qu'on était exclu parce que justement on n'avait pas les moyens de le lire.

Donc, je ne crois pas que soit déposé dans un texte un pouvoir spécifique d'exclusion. L'exclusion est ailleurs. Je ne dis pas qu'il y ait des textes plus faciles que d'autres, même si cela peut se discuter.

Si on prend la Chanson de Malbrough que chante Chérubin, on pourrait croire qu'elle est simple mais quand on s'aperçoit de ce qu'est la chanson, qui, à ce moment-là est récente - elle a une trentaine d'années - , avec un sens très particulier dans le contexte du XVIII^e siècle, on réalise qu'il y a des choses qu'au départ on n'avait pas vues. Aussi, je crois que le pouvoir d'exclusion est d'abord au niveau de la lecture.

Intervention : Je réagis un peu à ce que vous dites. Les Contes de PERRAULT peuvent paraître faussement faciles, mais au premier degré ils fonctionnent. Alors que PROUST est peut-être plus facile qu'aucun conte, mais au premier degré, il ne marche pas par rapport aux gens. Le lecteur se trompe peut-être dans le plaisir qu'il prend, mais il y a un contact qui existe à l'égard de certains textes et pas à l'égard d'autres. C'est en cela que l'on peut parler de pouvoir d'exclusion.

Barberis : Il y a une hiérarchie des textes. Des textes comme ceux de PERRAULT où on donne la priorité au narratif ne sont pas évidemment de même nature que La Recherche où, volontairement, PROUST n'a pas voulu donner la priorité au narratif. Il n'est donc pas question de dire que tous les textes sont de même nature : mais dire qu'il existe des textes qui sont par eux-mêmes non excluants me paraît relever d'une mauvaise lecture ou d'une lecture incomplète de ces textes.

Intervention : Si BALZAC en lui-même n'est pas exclu - les adaptations télévisées de l'œuvre de BALZAC sont bien reçues par les élèves - la lecture des textes classiques eux-mêmes ne l'est-elle pas pour des élèves de collège ?

Barberis : Je voudrais réagir au mot "classique". Il me semble que RACINE lu par Jules LEMESTRE ou par la tradition du XIX^e siècle, et RACINE relu par BARTHES ce n'est pas le même du tout. Il faut faire attention. Ce qui a été décrété classique ne l'est pas pour autant et n'est pas pour toujours enfermé dedans. Il y a là un problème tout à fait particulier qui est celui d'un certain type de langue et de sa maîtrise qui complique encore la situation. Quand dans Le Cid Rodrigue dit "J'ai trouvé chez moi 500 de mes amis", si on ne comprend pas que "ami" signifie "vassal", sens inhérent à une civilisation, il y a là un autre élément d'exclusion. Le mot "classique" est dangereux car il a l'air de renvoyer à une espèce de ghetto. En fait, ce ghetto est parfaitement perméable.

D'ailleurs, ce mot est tout à fait évolutif : Roger FAYOL a montré comment BAUDELAIRE dans les

manuels scolaires est devenu classique alors que pendant longtemps, il a été totalement exclu. Aujourd'hui il est l'auteur le plus massivement présent. Le mot est donc relativisable.

Intervention : Les livres que l'on fait étudier ont été écrits pour des adultes.

Barberis : Bien sûr. Et quel livre n'a pas été écrit pour des adultes ?

Intervention : La question est de faire acquérir aux élèves des techniques, des "savoir-lire" pour les faire entrer dans les textes. Tout en sachant que ce même texte lu plus tard sera compris différemment.

Intervention : J'ai du mal à accepter l'idée que tous les écrits sont excluants. Il faut distinguer dans l'exclusion : tous les textes n'ont pas le même pouvoir d'exclusion dans la mesure où ils n'excluent pas les mêmes gens : la collection "Harlequin" nous exclut, SAGAN exclut d'autres personnes.

Barberis : Oui, mais il n'est pas grave d'être exclu par Harlequin... Je veux dire par là que savoir maîtriser les mécanismes d'Harlequin paraît nécessaire au niveau pédagogique pour éventuellement expliquer aux gens comment ça fonctionne. Mais ne voir dans les romans de F. SAGAN que des romans mondains, superficiels, il y a une perte infiniment plus grave. On se laisse piéger par le superficiel sans voir en fait qu'il met en cause un certain nombre de choses beaucoup plus complexes. Ceci n'est pas une œuvre faite à la chaîne. Personnellement j'éprouve le plus grand mépris pour "Harlequin" parce que je sais que c'est fait à la chaîne.

Mais ce n'est pas pour cela qu'il faut méconnaître ce type de littérature. De toute façon, pour le travail à la chaîne, chacun sait comment ont été faits les romans du XIX^{ème} siècle. Il ne faut pas non plus le négliger.

Mais je voudrais reprendre le problème par un autre biais. Tout d'abord la question des outils à donner aux élèves pour entrer dans le texte. Il y a les textes à appréhender indépendamment de la diachronie, de l'accumulation d'une tradition. Aujourd'hui la narratologie, indépendamment de toute connaissance extérieure, permet d'entrer dans tout texte. Mais ce n'est pas la seule dimension. Il y a aussi la dimension diachronique : les textes s'organisent le long d'un déroulement historique.

La maîtrise de relecture s'inscrit à l'intervention d'une appréhension cumulative et d'une certaine technicité.

Aujourd'hui, l'exposition, entre formalisme et histoire littéraire est une opposition dépassée.

Cela suppose un nouveau statut de l'interdisciplinarité : on ne peut travailler sur un texte philosophique, historique, littéraire, etc., en ne mobilisant qu'une zone de savoir. Il est nécessaire de valoriser un certain nombre de disciplines pour aborder un texte. Il y a complémentarité des savoirs. Si on accepte cette prémisse, cela remet en cause un certain nombre de cloisonnements au niveau des formations, des concours, de la définition des disciplines, etc.

Autre chose : il n'y a pas que le texte écrit ; il y a aussi l'image. Or, la lecture de l'image n'est pas séparable de celle du texte. Pas de frontière entre les deux. Si je prends le tableau de DELACROIX "**La liberté conduisant le peuple**", on constate qu'il est construit de façon triangulaire : la liberté, en haut, les morts, en bas et le triangle avec l'ouvrier, l'intellectuel et le gamin de Paris. DELACROIX reconstitue là le système des ordres de l'Ancien Régime. Alors que l'on est dans une situation conflictuelle binaire, d'affrontement de classe qui va se développer sous la Monarchie de Juillet, DELACROIX construit cette image mythique et rassurante d'une société à nouveau trifonctionnelle où les ordres rééquilibreraient les uns les autres. Cela signifie que le tableau fait passer un message politique, idéologique : on n'est plus dans la lutte des classes de la Restauration (ultras-libéraux) on est de nouveau entré dans une trifonctionnalité avec au sommet cette image de la liberté qui assure la triangulation du social.

Il est sûr qu'interroger un tableau de cette façon permet de mettre en relation le tableau de DELACROIX avec tout ce qui s'écrit au même moment : **La Peau de chagrin**, **Les Feuilles d'automne**. Mais cela veut dire aussi que DELACROIX n'est pas là seulement pour apporter une couleur picturale, un supplément ; mais que le message graphique fait partie du message d'un moment vécu de l'histoire.

Je crois donc que tenir compte de la diachronie du texte, de la complémentarité des savoirs, et de la non-

dichotomie entre image et texte est nécessaire pour lire le tableau.

Cela dit, on est conduit à une difficulté considérable : il faudrait que le professeur de français devienne un homme universel, capable de maîtriser toutes les connaissances Je crois qu'il faut, bien sûr, se méfier de l'illusion encyclopédique, et, en tout cas, ne pas la confondre avec l'interdisciplinarité qui, elle, est pluralité des curiosités.

Je voudrais ici reprendre un exemple qui a été cité tout à l'heure et qui était : ne peut-on faire comprendre BALZAC par une version télévisée ? Je ne suis pas tout à fait d'accord. Je ne dis pas que cela ne puisse servir d'inducteur. Mais quand Lucien Leuwen est adapté à la télévision, ce n'est pas l'œuvre de STENDHAL mais celle de celui qui a adapté l'œuvre. Quand BLUWAL fait le Don Juan de MOLIÈRE, ce n'est plus le Don Juan de MOLIÈRE. C'est un discours spécifique, nouveau.

Donc je crois que c'est autour de cette idée d'interdisciplinarité, d'interconnexion des discours, qu'est la solution. Mais encore une fois se pose l'immense problème de la formation des professeurs.

Par exemple, je suis persuadé que l'on ne comprend rien à la littérature romantique si on ne sait pas ce qu'est la thermodynamique ! Il est évident que cela conduit très loin. Mais je ne vois pas pourquoi on considérerait que la bataille d'Hernani, c'est capital parce que c'est la fin de l'alexandrin, et que l'on négligerait ce qui se passe du côté du principe de CARNOT. On a donné la priorité à un savoir sur un autre, parce qu'il y en a un qui permettait de poser moins de problèmes que l'autre ! Par ailleurs, l'interdisciplinarité pose un problème matériel que j'appellerai corporatif, pour ne pas dire corporatiste. Il y a des résistances sociologiques qui font que les acquis de chaque discipline passent difficilement de l'une à l'autre.

Ainsi, les travaux des historiens depuis 25 ans, ceux de DUBY par exemple, ne sont pas passés dans la littérature. Cela tient à ce que les historiens se moquent éperdument de ce qui se fait du côté des littéraires, et aussi à des résistances ou ignorances du côté de ceux-ci. Pourtant ces travaux sont éclairants littérairement.

Intervention : Je souhaite revenir au tableau de DELACROIX. Je trouve le débat un peu biaisé. Ce que l'on demande aux gens, c'est que ce tableau leur plaise, et l'analyse que vous en faites n'explique pas pourquoi on aime ou pas. Elle présente ce tableau comme intéressant en tant que document.

Barberis : Je n'ai pas dit que mon analyse épuisait le problème de l'intérêt du tableau de DELACROIX. C'est un aspect du tableau qui souvent n'a pas été vu. Par ailleurs, la notion de plaisir n'est pas opposable à la connaissance.

Intervention : Cette notion de plaisir est le fond de la discussion. Elle ne sous-tend pas seulement promotion mais obligatoirement un contenu idéologique, et une nécessité de se situer par rapport à ce qui est dit. Souvent, on a tendance à solliciter le plaisir, c'est-à-dire une seule partie de l'individu qui serait suffisante. Dans le cas de "Harlequin" est-ce que seul le plaisir fonctionne, ou n'y a-t-il pas aussi une reconnaissance idéologique qu'il ne faut pas nier ? Comment situer "Harlequin" ? Doit-on sinon encourager, du moins ne pas décourager un élève qui lit "Harlequin" ? Et dans ce cas, comment passer d'Harlequin au texte dit littéraire ? Comment faire découvrir la supériorité de celui-ci ? Quels sont les critères pour distinguer un bon d'un mauvais texte ?

Intervention : Le rôle du professeur serait facilité si on abordait les textes comme des produits sociaux à analyser. Dans ce cas on aurait une attitude beaucoup moins excitante que l'approche de la majorité des professeurs. Ça aurait pour conséquence d'intéresser les sinon lecteurs à la compréhension de ce qui les exclut, alors que généralement on voudrait les inclure dans des valeurs qui sont celles du professeur.

Barberis : Le problème central est celui de la connaissance et du plaisir, sans hiérarchie entre les deux. Le plaisir vient de la connaissance, de la maîtrise du texte, et la connaissance ne se produit que parce qu'il y a plaisir. Il n'y a pas de plaisir dans l'élimination. Le gustatif pur est quelque chose d'extrêmement piégé. Là, nous sommes tributaires de quelque chose qui est en nous : à savoir qu'il y aurait des hiérarchies, des

textes nécessairement plus riches que d'autres. Qu'est-ce qu'un texte bien construit : c'est pour moi, précisément, un texte qui n'est pas bien fait seulement, mais un texte où il y a toujours des marges, quelque chose au delà. En ce sens **Le Misanthrope**, est une pièce bien plus mal faite qu'une pièce d' "Au théâtre ce soir". **Harlequin** n'a ni fuites, ni trous. Donc, la construction n'est pas l'artefact, les "erreurs" ont du sens.

Intervention : Comment définir la connaissance ?

Barberis : À ce propos, il serait bon de rappeler tout d'abord, que l'école ne résout pas les problèmes d'une société. Quand, dans une société, sont à l'heure des problèmes de "déconnaissance" ou de destruction, l'École à elle seule, ne peut remonter le courant. Il y a un phénomène de méconnaissance qui a une origine extérieure à l'école, mais aussi, cependant, à l'intérieur d'elle. Je voudrais faire intervenir la question du référent et son articulation au texte. Il faut constater qu'à l'intérieur de la pratique scolaire, on a bafoué le référent par le fait qu'on a bradé toute une forme d'apprentissage de l'histoire. On s'aperçoit aujourd'hui de notre erreur.

Il faudrait se réinterroger sur le diachronique, le référent non pas comme recours magique, explication, mais comme quelque chose à articuler sur les discours qui frappent dessus.

Il y a aussi la crise du référent au niveau même de la pratique sociale globale qui n'est pas seulement celle de l'école. Tout nous convie aujourd'hui à ne pas penser en termes d'historicité. Le discours dominant dans les medias, partout, est déshistorisant. On déshistorise les esprits quand on veut qu'ils perdent une certaine dimension du réel. Ceci est extrêmement grave. Je suis persuadé que fétichiser la date de Marignan en soi est une imbécillité, mais on peut très bien réfléchir sur la signification des guerres d'Italie. La perte du cadre historique, qui est le fruit aussi bien de la société en général que du système scolaire, pour penser les textes et notre relation au monde est très grave. D'où la nécessité de revenir au référent.

Sinon, on vit dans l'immédiat et l'immanent, et c'est une perte d'identité. Il faut constituer un regard du dehors qui se constitue à partir de la psychanalyse, de la philosophie, de l'histoire, etc. Celui qui ne se constitue pas ce regard du dehors, n'a plus que celui du dedans ; et c'est le discours pseudo-incluant qui, en fait, exclut ! À la limite, c'est une définition de l'intellectualité.

Intervention : À propos de l'exclusion, je voudrais dire que jamais on ne présente à un élève la connaissance, le "démontage" du tableau de DELACROIX comme quelque chose qui donne du pouvoir social et politique. Le problème de la lecture ne doit pas être appréhendé sous l'angle unique du plaisir ou bien de la connaissance pour la connaissance, mais sous celui de la possibilité d'agir sur son propre statut social : la connaissance est compréhension et donc action.

Intervention : Il manque une notion essentielle : la fonction que l'on donne aux choses que l'on fait ou que l'on écoute. N'y a-t-il pas dans les faits culturels, des fonctions qui font que les lectures ont du sens par rapport à soi-même ou à une communauté. Pour ma part un bon écrit est un écrit qui me fait "me déplacer" de la même façon qu'une action ; ce qui m'amènera à extérioriser, à me situer par rapport à l'extérieur. N'est-ce pas l'adéquation entre la vie, la fonction sociale et cette lecture qui donne un sens à la lecture de façon générale ?

Intervention : On arrive vite à l'idée que tous les goûts sont dans la nature, mais tous les goûts sont-ils dans la culture ? Réfléchir au pouvoir social que donnent ces goûts n'est-ce pas la voie pour que les gens observent ces objets littéraires qui les classent, pas avec la volonté de les aimer mais de les comprendre ?

Barberis : La relation plaisir / connaissance amène à réfléchir à la notion d'effort. Si l'effort doit viser à l'exclusion à l'intérieur d'un savoir-faire et d'un consensus, c'est un effort à terme stabilisant. En fait le véritable effort est celui qui nous permet de constituer ce regard du dehors. C'est pour cela que le mot "effort" est ambigu : tantôt il a une valeur "réactionnaire", soumission, etc. ; mais l'effort peut être aussi libérateur, en ce sens qu'il nous amène à constituer ce point de vue du dehors, Car il est sûr qu'en mettant

tout sous le signe du plaisir, on n'aura jamais la constitution de ce point de vue. Si l'effort nous conduit à fabriquer les citoyens d'un consensus, c'est stérile ; par contre s'il amène à porter un jugement sur l'ensemble à l'intérieur duquel nous sommes, alors c'est un effort fécond. Donc, l'effort doit être arraché à ses mauvais utilisateurs. C'est l'ambiguïté de cette notion au sein de l'école depuis des années.

Je voudrais dire une seconde chose un peu optimiste : quand je vois l'évolution dans l'enseignement du français depuis 20 ans, je me rends compte qu'il y a des choses qui ont bougé grâce aux types de discussions comme celle que nous avons eue aujourd'hui. Ça doit être un élément de notre réflexion. Mais ça aurait pu bouger plus profondément s'il y avait eu une volonté politique au niveau de l'état et des institutions. Jusqu'à présent, cette évolution n'a touché que l'avant-garde éclairée, les marges volontaristes, c'est-à-dire ceux qui n'en avaient pas besoin puisqu'ils étaient déjà prêts à bouger.

Je terminerai par un rappel historique. On dit qu'il faudrait que les gens qui ne lisent pas lisent. Mais croyez-vous que les petits paysans français en 1880 lisaient ? Pour leur apprendre à lire, on a "mis le paquet" sur une école primaire ; avec des moyens énormes on a créé une école. La bourgeoisie française a compris que c'était une nécessité pour elle de faire cet effort. Naturellement, ça a payé. Même si c'était ambigu quant aux fins réelles de cette volonté politique.

Maintenant est-ce que nos sociétés qui sont dominées par des problèmes de gestion et de technique – d'où la promotion considérable et les efforts faits autour d'HEC et des écoles d'ingénieurs - ont un besoin vital de faire un effort pour notre enseignement ? Personnellement, je n'en suis pas persuadé.