

Sur les critères de choix d'un texte littéraire

Autor(en): **Cordonier, Denise / Nicollerat, Martine**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne**

Band (Jahr): - **(1991)**

Heft 3

PDF erstellt am: **09.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-870604>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

SUR LES CRITÈRES DE CHOIX D'UN TEXTE LITTÉRAIRE

Enumérer et décrire les critères de sélection d'un texte littéraire n'est pas chose naturelle si l'on en croit le silence prudent des auteurs de manuels. Il a donc paru intéressant de réfléchir aux paramètres qui déterminent nos choix puis de les soumettre à l'évaluation des étudiants. La relative mésentente qui en a résulté a entraîné quelques expériences de choix «déplacé».

Quel texte littéraire choisir pour le semestre à venir? Faut-il renoncer aux *Misérables*, imposer *L'Ecole des femmes* ou lui préférer *La Beauté sur la terre*? Quels sont les motifs qui conduisent un enseignant à opter pour une œuvre plutôt que pour une autre? La fascination exercée par un texte, le consensus qu'il a suscité, les contraintes institutionnelles, autant d'explications trop générales pour être suffisantes. Au-delà de l'intuition, peut-on énumérer et décrire les processus qui amènent au choix d'un texte littéraire? En analysant rapidement les introductions aux manuels, aux anthologies ou aux collections de lecture, nous avons constaté que si les objectifs pédagogiques étaient souvent donnés, les critères de choix des textes ne l'étaient que très rarement ou très mal. Nous avons donc tenté de formuler et d'explicitier les critères des enseignants de littérature à l'Ecole de

Français Moderne — ci-après EFM —, puis de les proposer à l'évaluation des étudiants. Nous avons ensuite envisagé quelques expériences de choix non-conformistes et mis en œuvre certaines d'entre elles. (Rappelons ici que les cours donnés à l'EFM ne s'adressent qu'à des étudiants non-francophones).

«Il s'agit [...] de donner aux étudiants [...] une occasion [...] de faire la connaissance de quelques écrivains choisis parmi les plus significatifs¹». Cette assertion n'est qu'une variante du critère de choix principal d'un bon nombre de manuels². L'argument «grands auteurs³», «œuvres majeures⁴», «écrivains représentatifs⁵», «valeurs sûres», donné tel quel ou plus étoffé, l'emporte de loin sur le critère de la valeur esthétique d'une œuvre, celui de la thématique particulière, ou encore celui de l'apport moral — de «l'intérêt exemplaire⁶» — du texte. Dans certaines préfaces cependant, l'«aventure⁷» que représente le choix ou encore l'arbitraire qu'il implique est mentionné. Comme le dit Max-Pol Fouchet, «il n'est guère d'anthologies qui ne s'ouvrent sur un acte de modestie, voire de contrition⁸».

1. Roger-Louis JUNOD, *Ecrivains Français du vingtième siècle*, Lausanne: Payot, 1973 [1963].

2. On trouvera des exemples de critères peu ou pas formulés dans, entre autres, les avant-propos de: — Françoise DANGON, Jeanne ROQUES-BRIERE, François WEISS, *Lire en français*, Paris: Hatier, 1985. — Bruno VERCIER, Jacques LECARME, *La littérature en France depuis 1945*, Paris: Bordas, 1970. — Bruno VERCIER, Jacques LECARME, *La littérature en France depuis 1968*, Paris: Bordas, 1982. — Christian BIET, Jean-Paul BRIGHELLI, Jean-Luc RISPAIL, *19^e siècle*, coll. «Textes et Contextes», Paris: Magnard, 1985. — Christian BIET, Jean-Paul BRIGHELLI, Jean-Luc RISPAIL, *20^e siècle*, coll. «Textes et Contextes», Paris: Magnard, 1987. — Marc BLANCPAIN, Yves BRUNSWICK, Paul GINESTIER, *Les Français à travers leurs romans*, Paris: CLE international, 1979. — Xavier DARCOS, *XIX^e siècle*, coll. «Perspectives et confrontations», Paris: Hachette, 1986.

3. Germaine BRÉE, *Le XX^e siècle 1920-1970*, Paris: Arthaud, 1978.

4. Michel RAIMOND, *Le roman depuis La Révolution*, Paris: Armand Colin, 1971.

5. Bruno VERCIER, Jacques LECARME, *La littérature en France depuis 1945*, Paris: Bordas, 1970.

6. Geneviève IDT, ROGER LAUFER, Francis MONTCOFFE, *Le roman, le récit non romanesque, le cinéma*, coll. «Littérature et Langages», Paris: Nathan, 1975.

7. Bernard LECHERBONNIER, Pierre BRUNEL, Dominique RINCÉ, Christiane MOATTI, *Littérature, textes et documents XX^e siècle*, coll. «Henri Mitterand», Paris: Nathan, 1989.

8. Max-Pol FOUCHET, *Anthologie thématique de la poésie française*, Paris: Seghers, 1958.

Les manuels destinés aux étudiants non francophones, outre le souci de présenter des œuvres connues ou reconnues et de genres différents, classent surtout les textes selon leurs difficultés langagières: «Et même si les critères linguistiques ont toujours été prioritaires dans le choix des textes, ceux-ci n'en ont pas moins été sélectionnés de façon à illustrer les principales «poétiques» de la littérature française du XX^e siècle [...]»⁹.

De manière générale donc, le choix, quel que soit le manuel, repose sur la manière dont l'auteur envisage de présenter la littérature et surtout sur la notoriété de l'écrivain. Le lecteur d'anthologie de textes récents est en droit d'attendre une formulation précise des critères de sélection utilisés. Or dans la quasi-totalité des cas, il ne la trouve pas.

L'un des documents que nous avons consultés — un rapport sur le choix des œuvres dans le cadre de la maturité fédérale —, révèle que des critères objectifs masquent parfois des motivations plus tactiques: «Prendre des œuvres célèbres, pas trop difficiles [...] relève en effet d'une bonne stratégie. En faire preuve [sic] est également signe d'intelligence et de maturité. Il est cependant à remarquer qu'aucun des professeurs interviewés n'a parlé ouvertement de cet élément¹⁰».

Les constats ci-dessus nous ont incitées à établir une liste de critères, objectifs ou non, institutionnels ou pratiques, encore flous ou déjà très précis. Les enseignants de littérature de l'EFM ont mesuré les quinze critères retenus, du moins important (1) au plus important (10). A surgi alors une question corollaire et tonique: comment les principaux intéressés, les étudiants, évaluent-ils ces critères? A deux reprises, cent vingt-cinq d'entre eux les ont chiffrés¹¹.

Voici le condensé de ces définitions et évaluations: deux critères pour le moins fort distants l'un de l'autre conditionnent vigoureusement tout choix. Au pôle «objectif», la *francophonie* (10); les auteurs retenus s'expriment impérativement dans la langue de Molière, mais leurs textes doivent prendre les nuances du français de Sembene Ousmane, Jacques Godbout ou Jean-

9. René COPPOLANI, Jean-Michel GARDAIR, *Textes français du XX^e siècle*, Paris: Hatier, 1975.

10. Bernard SCHAUTZ, *Sous la loupe*, rapport sur les examens de français de maturité fédérale, polycopié, mai 1989.

11. Un tableau résume les données en annexe (annexe A).

Luc Benoziglio! Au pôle «subjectif», une *adhésion* (10) de l'enseignant au texte de l'auteur est essentielle. Adhésion? Nous pourrions dire connivence, admiration ou simple familiarité. Au fond, il s'agit ici d'une forme d'assentiment à l'œuvre choisie ou proposée. «Le meilleur choix de poèmes est celui que l'on fait pour soi», disait Eluard de son anthologie. Sans doute ce choix tout personnel est-il aussi plus facile, ou du moins plus agréable, à exploiter dans une pédagogie du texte littéraire... A l'inverse des enseignants, les étudiants n'ont accordé le maximum de points ni à l'un ni à l'autre de ces critères (*francophonie* 8, *adhésion* 7). Cela voudrait dire qu'il serait envisageable, d'une part, d'aborder le cas échéant Yasunari Kawabata ou Cla Biert traduits, d'autre part, de faire lire une œuvre qui laisse l'enseignant indifférent.

La *lisibilité* (9) du texte destiné parfois à être analysé par des étudiants de cinq niveaux différents est évidemment à considérer. Le registre lexical complexe développé, par exemple, par les fouaciers de Lerné contre les bergers du pays de Gargantua n'empêcherait-il pas à lui seul la lecture de la Guerre Picrocholine? Le travail sur la syntaxe de Céline ne deviendrait-il pas démesuré en regard de l'analyse proprement dite du *Voyage au bout de la nuit*? La «lisibilité» du texte est donc fonction de la langue pratiquée par l'auteur. Langue qui peut (qui doit?) présenter quelques difficultés pour les étudiants, mais non faire dériver l'analyse. Langue-obstacle *et* langue-tremplin... Le slogan vaut aussi pour les étudiants qui accordent une place privilégiée à la lisibilité (8).

Si le *temps* (8) manque parfois (surtout pendant le semestre d'été) pour aborder des œuvres d'une certaine difficulté linguistique, il conditionne aussi la préparation de l'enseignant. Ainsi ce dernier doit-il tenir compte dans son choix de l'existence d'une bibliographie plus ou moins substantielle sur l'œuvre ou, du moins, de sa familiarité à l'œuvre. Pour cette banale raison pratique, Maupassant sera préféré à Henri Thomas, Yourcenar à Louis Guilloux. Encore une fois l'évaluation des étudiants est proche de celle des enseignants (7).

Revenons au texte lui-même. L'intérêt linguistique qu'il peut susciter fait partie d'une approche plus large. L'œuvre choisie doit encore permettre un regard sur sa structure même et sur ses réseaux de signification, des ouvertures sur ses conditions historiques, des développements thématiques; bref, le texte doit offrir une certaine *résistance* (8) à la lecture et à la relecture. Les

productions de Guy des Cars ou la collection Harlequin permettront une approche sociologique de l'objet «livre» quand Balzac ouvrira sur l'objet «littérature». Ici l'accord est parfait entre enseignants et enseignés: il est vrai que l'ennui accable les lecteurs d'un texte trop vite consommé.

Le critère suivant est plus institutionnel. Dans la mesure du possible, une *complémentarité* (7) des lectures au cours d'un semestre, mais aussi d'un semestre à l'autre, est visée. Les auteurs, les genres, les périodes littéraires, les thèmes alternent et se croisent pour permettre l'approche la plus large et la plus variée possible. Nous comprenons que la réponse des étudiants soit presque identique (6), leur souci étant d'aménager au mieux leur cursus.

Outre ces paramètres spécifiques, il convient parfois de prendre en compte l'objectif vaporeux donné dans la plupart des manuels: faire connaître de *grands textes* (7). Un consensus semble en effet se dégager chez les étudiants (7) qui cherchent à lire Victor Hugo, s'attendent à étudier Balzac, Stendhal ou Voltaire, quels que soient leurs pays d'origine. Une demande tacite est là (croyons-nous!) qui stimule l'intégration dans les programmes des textes «classiques», reconnus. Les œuvres si fréquemment programmées sont donc programmables. La tradition, uniquement légitimée par elle-même, garde sa place.

Parmi les critères qui dirigent un programme, il en est un, autonome et atypique, qui peut compromettre la lecture d'une œuvre. Critère matériel s'il en est, le *coût de l'édition* (7) ne prend en compte que le pouvoir d'achat, souvent limité, des étudiants pour qui d'ailleurs l'aspect financier est tout aussi important (7).

Il faut encore considérer le *genre des textes* (5). La poésie n'est que peu exploitée. N'est-ce pas parce que romans ou nouvelles, ces dernières souvent retenues pour leur brièveté et leur unité, se prêtent bien au travail de commentaire? Et choisir une pièce de théâtre revient à considérer comme objet d'analyse la totalité du texte offert, didascalies comprises, et généralement à se priver de l'étude de la théâtralité, lacune frustrante qui justifie notre hésitation à inscrire au programme *Caligula* ou *En attendant Godot*. Les étudiants, eux, ne sont pas de cet avis: ils donnent au critère «genre» le même poids qu'au critère «francophonie» (8). Que dire de cette valorisation? L'étudiant non-francophone est-il particulièrement attaché au narratif ou au contraire souhaite-t-il une approche très diversifiée des genres littéraires?

La littérature est une manière d'avoir accès aux mœurs et aux coutumes, aux modes de pensée, à la culture et à ses moyens d'expression (films, expositions, œuvres musicales par exemple). Et cette *ouverture* (5) que permet le texte sur le monde francophone compte, bien sûr, dans la préférence donnée au *Père Goriot* ou à *La Pêche miraculeuse*. A nouveau les étudiants répondent avec un écart de trois points (8). Las! La pédagogie pratiquée à l'EFM mise sur le grand nombre de couleurs culturelles réunies alors que, l'étudiant cherche à explorer une culture monochrome. Divergence.

«Pas "écritures féminines" encore moins "livres de femmes". Malgré tout des romans qu'à coup sûr jamais un homme n'aurait écrits¹².» Cette appréciation de trois romans d'auteurs-femmes explique peut-être le poids relatif du critère *auteurs masculins ou féminins* (3): souci de proposer *La Vagabonde* ou *Barrage contre le Pacifique* pour marquer une différence ... indéfinissable. Quant aux étudiants, ils n'accordent guère d'importance à cette subtile différence car ils attribuent à ce critère leur nombre de points le plus bas (4).

Il est étonnant de constater que les étudiants tiennent la *diversité des branches* enseignées à partir de la même œuvre (analyse de textes, dissertation, théorie littéraire, ...) pour aussi importante (7) que la lisibilité ou que les «grands textes». Certes *L'Assommoir* convient bien à l'écrit, pour l'épaisseur des personnages ou pour la thématique substantielle, entre autres; il se prête aussi au commentaire oral pour sa richesse narrative. En revanche, dans *La Promesse de l'aube* il est difficile de sélectionner quinze textes d'analyse nettement différents. Ce critère occupe pourtant une place mineure dans le classement des enseignants (3). Les étudiants sont donc plus sensibles qu'eux à une pédagogie associative.

L'écart dans l'évaluation est tout autant marqué pour la *longueur du texte* (enseignants 3, étudiants 6). A l'évidence, plus la compétence de lecture augmente, plus le texte peut s'allonger, mais, curieusement, l'étudiant semble craindre les pavés!

Relevons encore deux dissonances très marquées: la première concerne le critère des *procédés narratifs*, que les étudiants notent 6 et les enseignants, 1. N'est-ce pas l'indice que la virtuosité narrative constitue souvent une barrière supplémentaire à la

12. Jean PACHE, in *24 Heures*, Lausanne, 4 octobre 1990.

compréhension d'un texte littéraire dans une langue-cible? La seconde différence, la plus importante (8 et 1!), s'applique au critère des *thèmes*. Force nous est de constater ici l'empire de la thématique du texte auprès des étudiants. En revanche les contenus d'une œuvre ne semblent guère influencer le choix des enseignants. Ces derniers hésiteront toutefois à lire *Le Feu follet* avec des étudiants allemands ou *Le Journal d'un curé de campagne* avec des étudiants asiatiques, peu familiers de la culture chrétienne.

Tout compte fait, si certains de ces critères de choix paraissent très spécifiques de l'institution, il est permis de supposer que certains autres sont plus universels, conditionnant n'importe quel enseignement de littérature et offrant ce que Goldenstein appelle «le conforme, l'explicable, le transparent, l'expressif [...], le présumé lisible, le texte de la condition humaine témoin-de-son-temps¹³». Mais pourquoi ne pas défier ce «conforme», perturber ce confort et «entrer en littérature autrement¹⁴»? Goldenstein propose, pour ce faire, de lire un texte non programmé parce qu'inclassable, exclu des manuels scolaires parce que «désintégré» par son auteur: le *Pstt* d'André Breton. Nous ne nous attarderons sur cette intéressante expérience que pour relever avec Goldenstein la nécessité de définir ... les critères de choix du texte inclassable. «Entrer en littérature» par la contre-littérature ne fait donc pas exploser la notion même de critère: l'enseignant considère d'autres paramètres pour une lecture hors normes.

Une autre entrée est peut-être possible, qui ne bouscule pas le choix lui-même mais les conditions du choix. Pourquoi en effet ne pas encanailler l'enseignement de la lecture en déplaçant l'instance de choix? L'enseignant accepterait de calquer sa pédagogie sur l'aléatoire ainsi provoqué.

Voici comment:

1) L'enseignant propose par exemple le(s) premier(s) paragraphe(s) de nombreux textes, «classiques» ou non. L'étudiant en sélectionne un après lecture attentive des incipit. L'ensemble des critères de choix est élargi par et pour l'enseignant décidé à glisser quelques textes insolites dans ses propositions. Les critères de l'étudiant sont privilégiés. A titre d'exemple, voici une série

13. Jean-Pierre GOLDENSTEIN, «Entrer en littérature autrement», *Le Français dans le Monde*, 235 (1990), p. 72.

14. *Idem*, p. 69.

de douze incipit présentés à deux reprises à des étudiants inscrits dans d'autres facultés et suivant un cours de français à l'EFM (grande majorité de juristes germanophones)¹⁵:

a) Mais déjà le grand vent noir qui vient de l'ouest — le vent des mers, comme dit Antoine — éparpille les voix dans la nuit. Il joue avec elles un moment, puis les ramasse toutes ensemble et les jette on ne sait où, en ronflant de colère.

G. Bernanos, *Nouvelle histoire de Mouchette*

b) Un Anglais correct — si j'ose risquer ce pléonasme sans choquer mes honorables compatriotes — ne saurait, à moins de perdre du même coup toute dignité, parler de lui-même, surtout au début d'un récit.

P. Daninos, *Les Carnets du Major Thompson*

c) A ce moment, Alain regarda Lydia avec acharnement. Mais il la scrutait ainsi depuis qu'elle était arrivée à Paris, trois jours plus tôt. Qu'attendait-il? Un soudain éclaircissement sur elle ou sur lui.

P. Drieu la Rochelle, *Le Feu follet*

d) L'ennui est mon mal, lecteur. Je m'ennuie partout: chez moi; dehors; à table, dès que je n'ai plus faim; au bal, dès que je suis dans la salle. Nulle chose ne s'empare de mon esprit, de mon cœur, de mes goûts, et rien ne me paraît long comme les journées.

R. Töpffer, *L'Héritage*

e) Scène première

Des patriciens, dont un très âgé, sont groupés dans une salle du palais et donnent des signes de nervosité.

PREMIER PATRICIEN

Toujours rien.

LE VIEUX PATRICIEN

Rien le matin, rien le soir.

DEUXIEME PATRICIEN

Rien depuis trois jours.

LE VIEUX PATRICIEN

Les courriers partent, les courriers reviennent, Ils secouent la tête et disent: «Rien.»

A. Camus, *Caligula*

15. Voir les résultats en annexe (annexe B).

f) Le Président parlait toujours.

La séance du Conseil général, qui avait commencé à sept heures du soir, durait encore à dix heures.

Le Président disait:

«C'est des histoires. On n'a jamais très bien su ce qui s'était passé là-haut, et il y a vingt ans de ça, et c'est vieux.»

C.-F. Ramuz, *La Grande Peur dans la montagne*

g) On nous poussa dans une grande salle blanche, et mes yeux se mirent à cligner parce que la lumière leur faisait mal. Ensuite, je vis une table et quatre types derrière la table, des civils, qui regardaient des papiers.

J.-P. Sartre, *Le Mur*

h) Doukipudonktan se demanda Gabriel excédé. Pas possible, ils se nettoient jamais. Dans le journal, on dit qu'il y a pas onze pour cent des appartements à Paris qui ont des salles de bains, ça m'étonne pas, mais on peut se laver sans. Tous ceux-là qui m'entourent, ils doivent pas faire de grands efforts.

R. Queneau, *Zazie dans le métro*

i) Le major, commandant prussien, comte de Farlsberg, achevait de lire son courrier, le dos au fond d'un grand fauteuil de tapisserie et ses pieds bottés sur le marbre élégant de la cheminée, où ses éperons, depuis trois mois qu'il occupait le château d'Uville, avaient tracé deux trous profonds, fouillés un peu plus tous les jours.

G. de Maupassant, *Mademoiselle Fifi*

j) Suis-je fou? ou seulement jaloux? Je n'en sais rien, mais j'ai souffert horriblement. J'ai accompli un acte de folie, de folie furieuse, c'est vrai; mais la jalousie haletante, mais l'amour exalté, trahi, condamné, mais la douleur abominable que j'endure, tout cela ne suffit-il pas pour nous faire commettre des crimes et des folies sans être vraiment criminel par le cœur ou par le cerveau?

G. de Maupassant, *Fou?*

k) Gilbert Jonas, artiste peintre, croyait en son étoile. Il ne croyait d'ailleurs qu'en elle bien qu'il se sentît du respect, et même une sorte d'admiration, devant la religion des autres.

A. Camus, *L'Exil et le royaume*

l) Malgré l'apparence, la porte était entrebâillée. On arrêtait sa voiture, on gravissait les marches, on poussait machinalement le vantail sans espérer qu'il cédât. Alors apparaissait une fissure de nuit dans la nuit. Joël, déconcerté, se laissa avaler comme une pièce de monnaie par la fente d'une tirelire.

V. Volkoff, *Le Professeur d'histoire*

A priori, chacun des textes e, f, g, j, k, l, aurait pu être proposé par l'enseignant selon les critères définis plus haut. Le premier choix des étudiants vint pourtant infirmer cette présomption. L'évocation de l'ennui créa l'intérêt! Pourquoi un incipit qui apostrophe le lecteur et lui demande de comprendre le spleen du narrateur a-t-il séduit ces étudiants? Il faut, pour répondre à cette question, entrer dans le domaine sociologico-culturel. Sans doute la réponse soulignerait-elle le fait qu'un lecteur professionnellement orienté vers le non-littéraire est conquis par un appel au lecteur. Il serait aussi question à un certain moment de l'éternelle mélancolie de l'âme romantique.

Nous fîmes une large place à Rodolphe Töpffer (qui s'en porta fort bien, merci pour lui!). Le second choix, moins surprenant, entraîna la lecture du recueil de Sartre.

L'expérience a été reconduite dans des conditions identiques avec la série d'incipit des œuvres suivantes:

- a) M. Duras, *L'Amant*
- b) F. Oyono, *Chemin d'Europe*
- c) J. Giono, *Regain*
- d) R. Queneau, *Zazie dans le métro*
- e) Mme de la Fayette, *La Princesse de Clèves*
- f) J.-R. Huguenin, *La Côte sauvage*
- g) F. Mauriac, *Thérèse Desqueyroux*
- h) C.-F. Ramuz, *Si le soleil ne revenait pas*
- i) M. Susini, *La Fiera*
- j) G. de Maupassant, *Boule de Suif*
- k) S. Wul, *Niourk*

Aucun titre ne fit l'objet d'une réelle majorité et les textes b, c, j et k ne furent jamais choisis. La lecture d'un ouvrage unique fit donc place à des présentations, par groupe de deux ou trois étudiants, des sept œuvres retenues.

2) On pourrait faire la même expérience sur la base de photocopies des pages de couvertures. L'étudiant choisirait en fonction de critères pour le moins superficiels: première de couverture, titre, illustrations, agencement graphique, quatrième de couverture etc. L'enseignant pourrait aussi ne proposer que des catalogues. L'étudiant ne se fonderait alors que sur deux paramètres: l'auteur et le titre de l'œuvre.

3) Les étudiants seraient placés en situation optimale de choix: dans une librairie, chacun d'eux pourrait acheter un texte littéraire, après manipulation ou non des catalogues et des volumes, lectures ou non des bandes publicitaires, appel ou non aux

compétences du libraire... Libre-arbitre de l'étudiant en français langue étrangère après sa décision d'«entrer en littérature» et nécessité au moins d'une contre-pédagogie.

En définitive, si les évaluations comparées montrent qu'enseignants et étudiants sont unanimes à penser qu'il y a trois critères impératifs, les grands auteurs, la lisibilité, la résistance du texte, un désaccord relatif apparaît sur l'adhésion à l'œuvre et la francophonie, les deux paramètres qui importent surtout aux enseignants. Le genre et l'ouverture des textes sont beaucoup mieux considérés par les apprenants, ce qui révèle leur souci d'acquérir un maximum de connaissances sur la littérature française. Néanmoins, la forte divergence qui se marque à propos des procédés narratifs et des thèmes montrerait que les étudiants n'apprécient guère une trop grande difficulté de lecture et qu'ils s'intéressent toujours à la thématique. Les écarts ainsi révélés justifient nos expériences de déplacements de l'instance du choix, nous incitent à les affiner et en appellent d'autres.

Denise CORDONIER, Martine NICOLLERAT

ANNEXE

A. ÉVALUATIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS

<i>Critères</i>	<i>enseignants</i>	<i>étudiants*</i>
<i>a.</i> Adhésion de l'enseignant au texte de l'auteur au moment du choix	10	7
<i>b.</i> Auteurs francophones	10	8
<i>c.</i> Lisibilité (facile ou difficile à lire)	9	8
<i>d.</i> Temps de préparation de l'enseignant	8	7
<i>e.</i> Résistance du texte à la lecture (son intérêt ne s'épuise pas à la première lecture)	8	8
<i>f.</i> Complémentarité entre textes choisis (au cours du même semestre et d'un semestre à l'autre)	7	6
<i>g.</i> «Grands textes» (de grands auteurs français)	7	7
<i>h.</i> Coût de l'édition (disponible en collection de poche)	7	7
<i>i.</i> Genre (poésie, roman, théâtre, ...)	5	8
<i>j.</i> Ouverture que permet le texte (sur la culture, la civilisation, ...)	5	8
<i>k.</i> Auteurs masculins ou féminins	3	4
<i>l.</i> Complémentarité entre branches (composition – analyse de textes)	3	7
<i>m.</i> Longueur	3	6
<i>n.</i> Thèmes	1	8
<i>o.</i> Procédés narratifs employés dans le texte	1	6

B. SUFFRAGES RECUEILLIS PAR DIFFÉRENTS INCIPITS

	1988/89	1989/90
a) Bernanos	16	16
b) Daninos	5	4
c) Drieu	4	-
d) Töpffer	20	17
e) Camus	2	2
f) Ramuz	1	4
g) Sartre	13	27
h) Queneau	3	2
i) Maupassant	3	3
j) Maupassant	3	1
k) Camus	5	1
l) Volkoff	3	-

* Les chiffres de cette colonne ont été arrondis.