

LE PÉDAGOGUE ET LA MORT : PENSER L'ÉDUCATION AVEC MICHEL DE CERTEAU

[Baptiste Jacomino](#)

Vrin | « [Le Philosophe](#) »

2016/1 n° 45 | pages 105 à 119

ISSN 1283-7091

ISBN 9782353380480

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-philosophe-2016-1-page-105.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Vrin.

© Vrin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le pédagogue et la mort : penser l'éducation avec Michel de Certeau

Baptiste Jacomino

Résumé

Il y a, dans l'œuvre de Michel de Certeau, des outils pour penser la place centrale qu'occupe la mort dans l'école et la relation essentielle que le pédagogue peut entretenir avec elle. Éduquer, c'est mourir, explique Certeau, parce que le maître a vocation à articuler, autour de sa propre disparition, la tradition qu'il transmet et le travail d'invention qui revient à l'élève. D'autre part, Certeau soutient que la littérature est le lieu unique où peut se dire l'innommable de la mort dans un monde qui la proscriit. Cette conception de la littérature conduit à reconsidérer l'enseignement des lettres : ses finalités, son contenu et sa forme pédagogique.

Abstract

The instructor and death:

thoughts on education with Michel de Certeau

In Michel de Certeau's work, there are useful tools to think about the centrality of death in schools and the essential relationship that the teacher may have with it. Educating is dying, says Certeau, because the teacher has to articulate, by his own disappearance, the tradition that he teaches and the work of invention made by his pupil. On the other hand, Certeau sustains that literature is the unique place where the unspeakable which is death can be spoken of. This conception of literature leads to rethink about literature teaching, which has always been essential in schools : its aims, its content and its pedagogical form.

La mort est proscrite, aujourd'hui plus que jamais, à l'école sans doute plus que partout ailleurs. Il faut épargner aux enfants les considérations macabres. Elles n'ont pas leur place dans un lieu qui a pour fonction de faire vivre et grandir. Quand la mort surgit dans l'école, c'est par exception, par accident, lors d'événements tragiques. Arrivent alors des équipes de psychologues, pour accompagner les enfants et les adultes, et, parfois, les médias, pour faire connaître le scandale.

Pourtant, la mort est là sans cesse, au cœur des démarches pédagogiques et des enseignements, sans qu'on la voie. C'est ce que nous apprend Michel de Certeau. Ses travaux, qui articulent les sciences sociales, l'histoire et la philosophie, traitent souvent d'éducation, sans que la question ait jamais donné lieu chez lui à une systématisation. Nous nous intéresserons particulièrement à deux textes. Le premier est tiré de *L'étranger ou l'unité dans la différence*, un ouvrage de 1969¹. Le second est un chapitre de *L'invention du quotidien* intitulé *L'innommable : mourir*². Ils permettent de penser la place centrale qu'occupe la mort dans l'école et la relation essentielle que le pédagogue peut entretenir avec elle. Nous en tirerons deux thèses.

1) Éduquer, c'est mourir. Avec les outils issus de la tradition que son maître lui transmet, l'élève peut faire du neuf. Il affirme alors une altérité que le maître permet, mais qu'il ne peut ni anticiper ni prévoir. Cette puissance inventive lui échappe et le confronte aux limites de la tradition dont il est le passeur ainsi qu'à sa propre finitude. L'invention de l'élève condamne le maître à la disparition, alors même que c'est à lui qu'elle doit son existence.

2) Dans un monde qui tient la mort à l'écart, la littérature est le lieu unique où elle peut ressurgir. Il importe dès lors que l'enseignement des lettres fasse une place à cette dimension existentielle de la littérature.

1. M. de Certeau, *L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Seuil, 2005, p. 45-66.

2. M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, *Arts de faire*, t. 1, Paris, Gallimard, 2012, p. 276-288.

Éduquer en mourant

Si le grain ne meurt...

De quoi les professeurs ont-ils peur ? Retourner en classe suscite souvent des craintes, qui se manifestent notamment dans les médias sur les réseaux sociaux et dans certaines publications professionnelles. C'est le cas à la fin des vacances d'été, tout particulièrement, mais aussi, parfois, quand s'achèvent des congés plus courts ou de simples week-end. Cette peur fait écho à celle qu'expriment fréquemment les professeurs en formation avant leur première rentrée des classes. Il y a bien des façons de l'expliquer. Rien d'étonnant à ce que la reprise des cours après un temps de repos s'accompagne de résistances et d'inquiétudes, surtout pour des personnes dont les conditions de travail ne sont pas toujours confortables et gratifiantes. Toutefois, au-delà de ces causes évidentes, la peur des professeurs s'enracine dans un pressentiment de la mort. Sans doute est-ce le cas, d'ailleurs, de toutes les peurs. Que l'on ait peur du loup, du noir, de l'avion ou des cafards, n'est-ce pas toujours de la mort, à travers eux, que l'on a peur ? La question n'est dès lors pas de savoir de quoi les professeurs ont peur, mais pourquoi ils craignent ainsi la mort. On répondra que c'est notre lot à tous, professeurs ou non. Mais nous ne sommes pas tous aussi exposés à la mort que le professeur dans sa classe, ou du moins pas de la même façon.

Dans *L'étranger ou l'union dans la différence*, Michel de Certeau consacre un chapitre au thème de l'éducation : *Donner la parole*. Il l'ouvre sur l'évocation des premiers mots d'une petite fille, Anne, adressés à un adulte qui peut être son père, sa mère, une nourrice, ou toute autre personne en charge de son éducation. L'auteur s'adresse à cet éducateur à la deuxième personne : « Votre parole, écrit-il, vous revient du pays qu'elle a éveillé, et déjà vous ne la reconnaissez plus dans ce poème au sens caché : née d'un amour, elle vous révèle maintenant l'existence de votre enfant »³. Cet exemple renvoie à une caractéristique de toutes les situations éducatives. Le maître découvre chez son élève une étrangeté et une nouveauté qui l'étonnent alors même qu'il a contribué à les rendre possibles par son travail éducatif. En transmettant des savoirs venus du passé, il permet à un avenir différent de se construire. Par lui s'articulent tradition et invention. Il

3. M. de Certeau, *L'étranger ou l'union dans la différence*, op. cit., p. 45.

suscite sa propre disparition dans un geste éducatif qui ouvre sur son propre dépassement.

Michel de Certeau cite, de façon elliptique, l'Évangile selon saint Jean : « Si le grain ne meurt... »⁴. Rappelons l'ensemble du passage de la Bible dans la traduction de la TOB : « Si le grain de blé qui tombe en terre ne meurt pas, il reste seul ; si au contraire il meurt, il porte du fruit en abondance » (Jn, 12, 24). Par cette citation allusive, Michel de Certeau suggère que la mort du maître est un moment nécessaire du processus éducatif, dès lors que celui-ci offre aux élèves des outils anciens pour une invention inédite. L'auteur y voit une loi universelle de l'éducation, qui prend une particulière gravité en temps de crise, quand le changement culturel s'accélère.

Faire entrer la mort dans la démarche pédagogique

Le maître peut-il résister à l'approche de la mort ? Deux tentations se présentent à lui. Elles sont toutes deux vaines. Il s'agit, tout d'abord, de se « [...] durcir parce qu'on est contesté [...] »⁵. La tradition n'est pas alors offerte à l'invention, mais fermée sur elle-même. L'étrangeté de l'élève est niée. On plaque sur lui l'image de ce qu'on aimerait qu'il soit. Cela revient à refuser le « moment pédagogique ». Philippe Meirieu⁶ appelle ainsi le fondement de toute pédagogie, qui réside dans la prise en compte par le maître de la résistance de l'élève. La lecture de Michel de Certeau conduit à voir dans le refus du moment pédagogique un refus de la pédagogie qui est aussi une fuite devant la peur de mourir. Cette fuite peut prendre une seconde forme. « À cette irruption d'élèves ou d'enfants qui leur sont "étrangers", correspondra la tentation de l'abstentionnisme : "On ne peut plus se faire obéir... Je le laisse faire, on ne peut rien dire, c'est comme ça qu'ils font tous aujourd'hui" »⁷. Tentation symétrique du raidissement autoritaire, l'abstentionnisme consiste à abandonner le terrain à l'élève sans rien transmettre de la tradition, pour demeurer intact, à l'abri d'une relation éducative effrayante.

Mais la fuite est vaine. Michel de Certeau suggère que l'expérience pédagogique conduit inévitablement à une modification du maître

4. *Ibid.*, p. 46.

5. *Ibid.*, p. 48.

6. P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1995.

7. M. de Certeau, *L'étranger ou l'union dans la différence*, op. cit., p. 49.

comme de l'élève. Cette modification peut prendre du temps, elle peut être douloureuse, fragile et incomplète, mais le maître finit par reconduire la question que l'élève lui adresse.

[...] il en vient à se demander : « Au fond, qu'ai-je à leur dire ? » Il pressent un vide, qui est finalement en lui. Il recule, car une telle incertitude est incompatible avec sa sécurité. Il a peur d'une mort. Mais il apprend à reconnaître ainsi qu'en réalité il rencontre devant lui une résistance qu'inspirent des motivations semblables aux siennes. Les éduqués défendent eux-mêmes leur droit à l'existence [...]»⁸.

Le face-à-face avec l'élève ne pourrait donc pas aboutir à une impasse définitive. Il y a une espérance au fondement de cette thèse de Michel de Certeau. Le maître finit par reconnaître sa soif d'exister chez l'élève. Il se confronte alors, malgré ses craintes et ses reculades, à la question de ce qu'il peut lui offrir. Suivre cette problématique suppose, pour l'éducateur, qu'il participe à sa propre disparition en s'interrogeant, non pas sur la conservation de la tradition, mais sur la possibilité d'une invention enracinée dans cette tradition. « Il fera entrer sa propre disparition dans la démarche pédagogique [...] »⁹.

Le geste éducatif par lequel le maître meurt pour permettre l'avènement d'une différence articule la transmission de savoirs et l'éducation de la personne, l'information et la formation, pour reprendre le vocabulaire de Michel de Certeau. Le maître travaille à un tri des savoirs en fonction de leur valeur formatrice pour ceux auxquels il s'adresse. « Si l'on critique à juste titre le primat trop généralement accordé à l'information au détriment de la formation, écrit de Certeau, on ne saurait envisager la seconde indépendamment de la première »¹⁰. L'auteur semble répondre, dans un ouvrage écrit dans les années 1960 et paru en 1969, à une tentation de l'époque, qui conduit à privilégier la relation formatrice entre le maître et l'élève en laissant dans l'ombre les savoirs à transmettre. Plus largement, les oppositions dualistes entre tradition et invention, information et formation, ou autorité et liberté sont surmontées dans le geste d'une disparition qui forme, autorise et libère, en transmettant, en informant et en autorisant.

8. *Ibid.*, p. 50.

9. *Ibid.*, p. 51.

10. *Ibid.*, p. 53.

La mort est-elle une stratégie ?

Cette réflexion sur la mort du maître nous semble pouvoir être complétée par ce que Michel de Certeau écrit plus tard sur le braconnage, dans *L'invention du quotidien*. Comme l'indique l'auteur dès la première phrase de l'introduction, l'ouvrage est né d'une « [...] interrogation sur les opérations des usagers, supposés voués à la passivité et à la discipline »¹¹. Il s'agit de mettre à jour les mille formes de braconnage par lesquelles le consommateur détourne, s'approprie, transforme, pille ou déplace les dispositifs de pouvoir dans lesquels il est pris. *L'invention du quotidien* répond ainsi à *Surveiller et punir*, paru peu de temps auparavant. Alors que Foucault décrit et analyse les modes de surveillance de la société disciplinaire, Michel de Certeau propose de voir comment les individus parviennent à subvertir et à retourner, pour les faire leurs, les éléments de la société disciplinaire. Il ne s'agit pas de savoir comment on pourrait abolir les disciplines ou comment on pourrait s'en extraire. Michel de Certeau se demande plutôt comment les braconnages individuels et collectifs permettent de bricoler à partir des techniques disciplinaires des arts de faire différents.

Il opère une distinction centrale entre la stratégie et la tactique :

J'appelle "stratégie" le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un "environnement". Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte. [...] J'appelle au contraire "tactique" un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. La tactique ruse sur un terrain qui ne lui appartient pas. Elle n'abolit pas la stratégie venue d'en haut. Mais elle en joue pour exister¹².

Peut-on appliquer cette distinction entre tactique et stratégie aux situations éducatives évoquées par Michel de Certeau dans *L'étranger ou l'union dans la différence* ? Quand l'élève s'approprie la langue du maître, quand il détourne son savoir, quand il joue avec la tradition et produit de l'inédit à partir de ce qu'il a reçu, son invention relève-t-elle de la tactique ou de la stratégie ? En supposant que le maître fera entrer sa propre disparition dans la démarche pédagogique, Michel de Certeau

11. M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, op. cit., p. XXXV.

12. *Ibid.*, p. XLVI.

dessine une stratégie paradoxale. Elle est un dispositif qui prévoit et intègre sa propre abolition, œuvre d'un pouvoir supérieurement vertueux qui saurait renoncer à lui-même. Il n'y a rien là d'impossible. Michel de Certeau, dans son activité pédagogique non directive, a lui-même donné l'exemple d'une autorité qui autorise l'élève à se faire autre. La biographie de François Dosse en témoigne largement¹³. La démarche de l'éducateur intègre alors sa propre limite, sa propre fin. Elle libère un espace pour le braconnage qui n'est plus, à proprement parler, un braconnage, mais une appropriation à la fois imprévisible et autorisée. Une telle stratégie est d'autant plus paradoxale qu'elle repose sur un dialogue et une confrontation avec l'élève. Elle n'a donc pas véritablement de lieu propre. Elle se constitue au sein d'un espace partagé entre le maître et l'élève, où le travail du maître ne vise pas à imposer unilatéralement une discipline à l'élève, mais à favoriser l'avènement d'inventions, en recourant à des outils issus de la tradition, triés et proposés en fonction de leur actualité.

L'invention du quotidien permet aussi de penser l'existence de tactiques qui résisteraient à des stratégies pédagogiques moins vertueuses. De même que le consommateur contourne et détourne les injonctions auxquelles il est soumis, l'élève joue avec ce qui lui est enseigné. Ce braconnage se développe quand le maître n'intègre pas sa propre disparition à la démarche pédagogique et qu'il ne cherche pas à favoriser chez l'éduqué une appropriation inventive. La mort du maître s'impose alors à lui sans qu'il le veuille, sans qu'il l'admette, sans qu'il l'ait prévue, sans qu'il ait fait entrer sa propre disparition dans sa démarche pédagogique. C'est une mort violente. En est-elle moins fructueuse ? Il est difficile de répondre à cette question. Le braconnage est-il moins inventif et tire-t-il moins profit de la tradition qu'une démarche autorisée et encouragée par le maître ? Rien ne permet de le penser.

En facilitant volontairement la reprise créative de la tradition par l'élève et en intégrant ainsi sa propre mort à la démarche pédagogique, le maître n'obtient pas nécessairement de meilleurs résultats. Mais il suit une ligne éthique fondée sur une expérience existentielle. « Par l'expérience banale, quotidienne, de sa rencontre avec ceux qu'il forme, écrit Michel de Certeau, l'éducateur apprend donc à rejoindre en eux une interrogation plus radicale que toutes leurs objections et que toutes

13. F. Dosse, *Michel de Certeau : le marcheur blessé*, Paris, La Découverte, 2007.

ses leçons ; il se sent lié à eux par une condition commune »¹⁴. En décelant en eux, par le dialogue, leur désir d'exister, le maître reconnaît son propre désir, ce qui fonde sa peur de la mort. Il se trouve lié à ses élèves comme à des frères pris dans une même condition mortelle. C'est sur le fond de cette expérience qu'il en vient à accepter sa propre mort et à l'intégrer à sa pédagogie.

La littérature et la mort

Dire ce qui ne peut être tu

La mort hante l'école. Elle est ce qui effraie le maître et ce qu'il finit par accepter et par insérer dans sa démarche. Plus largement, elle est le problème qui fonde le sujet. « La mort, c'est là question du sujet », écrit Michel de Certeau¹⁵. C'est dans un certain rapport à sa finitude que le sujet se constitue et se structure. Mais la mort est dans le même temps constamment proscrite. Partout, jusque dans les hôpitaux, les mourants sont mis à l'écart, « [...] parce qu'ils sont les déviants de l'institution organisée par et pour la conservation de la vie »¹⁶. Dans une société toute entière organisée autour du travail productif, le mourant, plus encore que l'oisif, est « l'immoral »¹⁷. Il ne travaille pas et il ne fait plus l'objet d'aucun travail. Il est tenu à part et représente un ailleurs indicible, que l'on évoque seulement par l'euphémisme et par la métaphore. À la fois fondatrice et proscrite, la mort ressurgit dans la littérature. « Le texte prolifère autour de cette blessure de la raison. Une fois de plus, écrit Michel de Certeau, il se soutient de ce qui ne peut être tu »¹⁸.

Cette conception de la littérature fait écho à la thèse défendue par Michel Foucault dans son *Histoire de la folie à l'âge classique*¹⁹. On y lit que le partage fondateur de notre civilisation réside dans le refus du tragique. L'Orient, la folie, le rêve et les formes de sexualité qui nous paraissent dérégulées sont maintenus à l'extérieur, dans nos sociétés,

14. M. de Certeau, *L'étranger ou l'union dans la différence*, op. cit., p. 51.

15. M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, op. cit., p. 272.

16. *Ibid.*, p. 276.

17. *Ibid.*, p. 279.

18. *Idem.*

19. De Certeau à souvent rendu hommage au travail de Foucault, en particulier à son *Histoire de la folie à l'âge classique* et à *Surveiller et punir* (F. Dosse, *Michel de Certeau : le marcheur blessé*, op. cit., p. 135).

parce qu'ils nous renvoient à l'horreur du tragique²⁰. L'expérience tragique de la folie pressent dans celle-ci une grande menace, un chaos, l'affleurement d'un désordre et d'une destruction qui sans cesse hantent le cosmos. Cette expérience tragique de la folie s'efface après la Renaissance, mais elle reparaît parfois dans quelques grandes œuvres d'art, comme celles d'Artaud, de Van Gogh, de Genet, de Nerval ou de Goya. L'art est le lieu où peut resurgir le tragique enfoui.

De même, chez Michel de Certeau, la mort n'échappe à la proscription que par l'art, plus précisément par la littérature. L'écriture littéraire vise à surmonter les obstacles qui entravent la communication ordinaire. « Pourquoi écrire, note Michel de Certeau, sinon au titre d'une parole impossible ? Au commencement de l'écriture, il y a une perte »²¹. C'est précisément parce qu'elle est une blessure pour la raison que l'on cherche à dire la mort par l'écriture. Cette écriture littéraire se distingue en cela radicalement du « [...] système "scientifique" (et "scripturaire" lui aussi) qui part d'une coupure entre la vie et la mort, et qui rencontre la mort comme son échec, sa chute ou sa menace »²². Une définition de la littérature se dessine ainsi en creux. Elle est une écriture qui n'exclut pas la mort. Certeau, comme Foucault, cite Bataille, Nietzsche et Sade pour donner des exemples d'une littérature qui dit la proximité de la mort. On pense aussi à Bernanos, à Duras, à Simenon... Chez ces auteurs, la mort, souvent thématifiée, semble parfois être la question essentielle qui fonde, justifie et oriente l'écriture.

Pourquoi enseigner la littérature ?

Michel de Certeau ne relie pas cette réflexion sur la littérature et la mort à ses interrogations pédagogiques. Il nous fournit toutefois des outils pour penser la place de la littérature à l'école.

La dernière fois que la question de l'enseignement de la littérature a fait l'objet d'une réflexion globale systématisée, c'était dans l'ouvrage

20. L'héritage nietzschéen plusieurs fois revendiqué Foucault se lit très clairement dans cette histoire des limites de notre culture. Dans *La Naissance de la tragédie*, dans *Le Gai savoir* et dans plusieurs autres textes, Nietzsche défend l'idée selon laquelle, depuis Socrate et Euripide, l'idéal de la raison aurait effacé le mystère et la douleur terrifiante qui font le tragique du monde. Dans *Histoire de la folie à l'âge classique*, Foucault soutient, pour sa part, que notre culture se fonde sur un effacement de l'expérience tragique de la folie qui passe par la mise à l'écart des fous et par leur silence.

21. *Ibid.*, p. 282.

22. *Ibid.*, p. 283.

de Vincent Jouve intitulé *Pourquoi étudier la littérature ?* Nous nous référerons à cet ouvrage pour nous demander ce que la lecture de Michel de Certeau peut apporter aux approches les plus récentes de ce sujet. Vincent Jouve soutient que « le propre de la littérature [...] est de (tenter de) satisfaire à la fois une attente esthétique et une exigence intellectuelle »²³. La forme d'un poème de Baudelaire répond à une attente esthétique par des jeux de sonorités, par son rythme. Elle paraît dans le même temps nécessaire parce qu'elle semble exprimer à la perfection un contenu. La forme de l'œuvre littéraire a donc deux fonctions. Telle répétition de sonorité peut avoir un charme formel tout en renvoyant à un sens, en suggérant, par exemple, la colère ou la mélancolie.

La fonction esthétique est essentielle quand l'œuvre paraît, écrit Jouve, mais, au cours du temps, elle s'efface, au profit de la fonction expressive. Les modes passent. Le goût se modifie. Et ce ne peut-être qu'un « heureux hasard »²⁴ si l'on éprouve encore du plaisir en lisant une œuvre du passé. Ce qui retient alors notre attention, c'est le sens et la forme en ce qu'elle exprime le sens. Ce n'est plus la beauté qui suscite l'intérêt. « Avec le temps, la valeur de la forme émigre donc du plan esthétique vers le plan sémantique »²⁵. Dès lors, le pédagogue ne saurait « [...] se concentrer sur ce qui fait la spécificité de la littérature : la dimension esthétique des œuvres littéraires »²⁶. C'est la dimension sémantique qui devra plutôt le retenir. C'est elle qui enrichit notre existence « en ouvrant le champ des possibles »²⁷. En recherchant le sens d'un texte, on développe ses dispositions à l'analyse, à la réflexion, à la critique. L'œuvre littéraire appelle, en effet, une lecture distanciée, active et dynamique, parce que son sens ne se donne pas comme une évidence, parce que le discours n'y est pas « au premier degré » et parce que le lecteur conserve toujours « une certaine liberté par rapport au sens »²⁸. L'enseignement littéraire est ainsi validé.

La démonstration de Vincent Jouve suscite une interrogation. Est-il certain que les œuvres du passé ne produisent d'émotion esthétique que lors d'heureux hasards ? La séduction musicale opérée par le refrain de

23. V. Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2001, p. 39.

24. *Ibid.*, p. 54.

25. *Ibid.*, p. 57.

26. *Ibid.*, p. 169.

27. *Ibid.*, p. 211.

28. *Ibid.*, p. 212.

L'invitation au voyage s'est-elle vraiment effacée ? Le maître qui se concentrerait sur la dimension sémantique en négligeant la puissance esthétique prendrait, en outre, le risque d'enseigner la littérature à des élèves qui ignorent ce qu'est la littérature parce qu'ils n'ont pas connu les charmes qui, comme le dit Vincent Jouve, font sa spécificité.

Michel de Certeau offre des instruments, non pas pour trancher cette discussion, mais pour l'élargir et la dépasser. La conception de la littérature proposée par Vincent Jouve apparaît comme réductrice. La littérature n'est pas seulement ce qui tente de satisfaire une attente esthétique et une exigence intellectuelle. Elle peut aussi être le lieu unique d'une résurgence de la mort qui permet de dire l'innommable. Elle ouvre alors à la fois sur une expérience esthétique et sur une expérience existentielle et tragique. Dans ces conditions, l'enseignement de la littérature se trouve interrogé sur trois points au moins : ses finalités, son contenu et sa forme pédagogique. Il s'agit à chaque fois de se demander comment l'enseignement des lettres peut intégrer l'une des dimensions singulières et spécifiques de la littérature.

Finalités, forme et contenu de l'enseignement des lettres

Il n'est pas question d'exclure la visée intellectuelle, fondée sur la dimension sémantique, que privilégie Jouve, ni d'abandonner, avec lui, l'ambition d'une éducation esthétique qui passe par la découverte des chefs d'œuvre du passé. L'enseignement de la littérature peut, par ailleurs, conserver, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, une ambition politique plus ou moins explicite, en conduisant les élèves à s'interroger sur des questions sociales, juridiques ou institutionnelles, à travers la lecture de Voltaire, de Camus ou de La Fontaine, par exemple. Cependant, si la littérature est le lieu singulier d'une résurgence de la mort, l'enseignement des lettres ne peut-il pas aussi avoir pour visée d'exposer l'élève à une relation avec la mort ? Elle permettrait d'accompagner la constitution du sujet dans le rapport qu'il entretient avec sa propre finitude ?

Une telle ambition conduirait à reconsidérer le corpus traditionnel d'œuvres littéraires auquel se réfèrent les programmes, les manuels et les cours de littérature. Comme chez Foucault et Certeau, il s'agirait de réunir Genet et Nietzsche, en surmontant la frontière qui sépare d'ordinaire, dans les écoles, la littérature de la philosophie. Certaines œuvres, comme celles de Bataille ou de Klossowski, cesseraient d'être inclassables et prendraient place pleinement dans le corpus littéraire.

Il resterait à savoir comment on enseigne la littérature quand on cherche à révéler la dimension tragique qu'elle recèle. Pour initier à la sémantique par l'étude des textes, Jouve reprend et développe un exercice désormais traditionnel, celui du commentaire de texte, par lequel on peut mettre en évidence l'adéquation entre le fond et la forme, en montrant, par exemple, comment tel jeu de sonorité renvoie à l'idée centrale d'une phrase. L'éducation esthétique repose sans doute bien davantage, quant à elle, sur la possibilité d'une expérience esthétique qui passe par la confrontation avec l'œuvre d'art plutôt que par son analyse et son commentaire.

Voici ce qu'écrit Alain Kerlan à ce sujet :

[...] Georges Didi-Huberman nous montre comment l'histoire de l'art dans sa forme traditionnelle tend à méconnaître le visuel, ce qu'il appelle "l'efficacité visuelle", et dénonce sa propension à l'oublier au profit d'un "visible" réduit de surcroît à du "lisible". [...] Réhabiliter l'expérience esthétique est la seule voie qui conduise à comprendre pleinement ce qu'est une image d'art. À quiconque en douterait, je recommanderai la lecture des premières pages de *Devant l'image*. Georges Didi-Huberman y parle de sa première rencontre avec une fresque de Fra Angelico, dans l'une des cellules du couvent San Marco, à Florence. Non, nous dit-il, ce à quoi nous avons affaire en pénétrant pour la première fois dans la cellule, ce n'est pas à une Annonciation, à du texte mis en peinture ni même à un récit pictural, mais bien un poudroiement de lumière qui vous submerge²⁹.

Au-delà du champ de l'image, cette réflexion s'applique, quoique différemment, à la littérature. La beauté d'un poème ou d'une nouvelle n'apparaissent que dans la lecture. Mais, si cette lecture prend immédiatement et exclusivement la forme d'une analyse métatextuelle, elle voile l'efficacité esthétique du texte.

L'œuvre d'art est elle-même le meilleur des outils pédagogiques, non seulement pour permettre une expérience esthétique formatrice, mais aussi pour révéler la dimension tragique de nos existences. Le commentaire et l'analyse risquent toujours de masquer la beauté d'une œuvre et de tenir à distance la mort qui ressurgit dans l'écriture littéraire. L'écriture métatextuelle relève du « [...] système "scientifique" (et "scripturaire" lui aussi) qui part d'une coupure entre la vie et la mort, et

29. A. Kerlan, *Sous l'histoire des arts, l'art lui-même, Les Cahiers pédagogiques*, 492, 2011, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Sous-l-histoire-des-arts-l-art-lui-meme>.

qui rencontre la mort comme son échec, sa chute ou sa menace »¹. Dès lors, on ne saurait compter, pour reconnaître à la littérature sa dimension tragique, sur la lecture analytique et le commentaire composé, les deux exercices qui fondent aujourd'hui l'enseignement des lettres. Nous ne prétendons pas bannir le travail de commentaire dont Vincent Jouve fait l'éloge, mais pointer ses limites, et mettre en évidence, par contraste, la valeur d'une rencontre directe avec les œuvres littéraires, délivrée de tout filtre métatextuel, pour des raisons esthétiques et existentielles.

Conclusion

La mort est une perte fructueuse. C'est ce que nous enseigne Michel de Certeau. D'une part, à travers la disparition du maître s'articulent la transmission qu'il opère et l'invention qu'il permet. D'autre part, la littérature prolifère et l'enseignement des lettres s'enrichit d'une confrontation à la mort qui partout ailleurs est tue. Sur le fond d'une perte se développent à la fois la parole magistrale et l'écriture littéraire. Nous retrouvons là un schéma de pensée récurrent dans l'œuvre de Michel de Certeau. La parole mystique, qui est au cœur de ses recherches historiques², prend son essor à partir de la conscience d'un écart indépassable entre l'expérience mystique et ce que nous pouvons en dire. Et elle émerge à l'époque moderne comme la quête d'un Autre toujours manquant. Les pratiques rituelles de l'institution unifiée qu'est l'Église catholique, largement délaissées, s'accompagnent d'une prolifération d'expériences spirituelles variées dans des lieux souvent nouveaux et différents, à l'intérieur ou en marge de l'institution centrale³. Le consommateur invente des usages dans l'écart qui existe entre lui et les produits qu'on lui destine⁴. Régulièrement, en somme, nous retrouvons, au cœur de la réflexion de ce penseur jésuite, l'idée d'une perte créatrice dans laquelle il est permis de voir un écho à la mort salvatrice du Christ.

1. M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, op. cit., p. 283.

2. M. de Certeau, *La fable mystique, XVI^e-XVII^e siècle*, t. I, Paris, Gallimard, 1987.

3. M. de Certeau, *Le christianisme éclaté*, Paris, Seuil, 1974.

4. « De toute façon, écrit Michel de Certeau, le consommateur ne saurait être identifié ou qualifié d'après les produits journalistiques ou commerciaux qu'il assimile : entre lui (qui s'en sert) et ces produits (indices de "l'ordre" qui lui est imposé), il y a l'écart plus ou moins grand de l'usage qu'il en fait » (*L'invention du quotidien*, op. cit., p. 55).

En nous permettant de révéler la place essentielle que tient la mort dans le geste éducatif du maître et celle qu'elle pourrait légitimement avoir dans l'enseignement des lettres, Michel de Certeau nous amène à regarder l'école sous un angle largement ignoré. Il ne s'agit pas alors de savoir comment le système scolaire peut contribuer à la construction d'une société meilleure – question obsédante du débat sur l'école en France – ni de fonder les enseignements sur une épistémologie et sur des références scientifiques et sociales actualisées et pertinentes – problème central de toute didactique disciplinaire – ni même de rechercher les techniques éducatives les plus efficaces – grande préoccupation traditionnelle de la pédagogie. Aux problématiques dans lesquelles la réflexion contemporaine sur l'éducation est généralement prise, vient s'ajouter une autre question, différente et déroutante, celle de la place qui revient à la mort à l'école. Elle a le mérite d'opérer un dépaysement en lui-même salutaire, et elle permet de ramener au jour une question existentielle dont l'oubli a certainement contribué au malaise éducatif de notre temps, à la sophistication artificielle de certains enseignements⁵ et à la dérive divertissante de quelques pratiques pédagogiques.

Bibliographie

- CERTEAU M. (de), *Le christianisme éclaté*, Paris, Seuil, 1974.
 –, *La fable mystique, XVI^e-XVII^e siècle*, t. I, Paris, Gallimard, 1987.
 –, *L'étranger ou l'union dans la différence* (1969), Paris, Le Seuil, 2005.
 –, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire* (1980), Paris, Gallimard, 2012.
 DIDI-HUBERMAN G., *Devant l'image. Questions posées aux fins d'une histoire de l'art*, Paris, Éditions de minuit, 1990.
 DOSSE F., *Michel de Certeau : le marcheur blessé*, Paris, La Découverte, 2007.
 FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1972.
 –, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
 JACOMINO B., *Apprendre à philosopher avec Foucault*, Paris, Ellipses, 2014.
 JOUVE V., *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010.
 KERLAN A., *Sous l'histoire des arts, l'art lui-même, Les Cahiers pédagogiques*, 492, 2011, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Sous-l-histoire-des-arts-l-art-lui-meme>

5. Voir en particulier, sur la dérive techniciste de l'enseignement du français : T. Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2006.

- MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 1995.
- NIETZSCHE F., *La naissance de la tragédie* (1872), Paris, Gallimard, 1989.
- , *Le gai savoir* (1882), Paris, Flammarion, 2007.
- Traduction œcuménique de la Bible (TOB)*, Paris, Société biblique française et éditions du Cerf, 2010.
- TODOROV T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2006.