

## PEUT-ON SAUVER CE QU'ON A DÉTRUIT ?

La transmission de la littérature

Hélène Merlin-Kajman

Gallimard | *Le Débat*

2010/2 - n° 159  
pages 80 à 94

ISSN 0246-2346

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-le-debat-2010-2-page-80.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Merlin-Kajman Hélène, « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? » La transmission de la littérature,  
*Le Débat*, 2010/2 n° 159, p. 80-94. DOI : 10.3917/deba.159.0080  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Gallimard.

© Gallimard. 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.

Hélène Merlin-Kajman

# Peut-on sauver ce qu'on a détruit ?

## *La transmission de la littérature*

« Sauver » : le verbe est devenu envahissant ces dernières années. Nous ne devons pas seulement sauver la planète, les espèces animales en voie de disparition, les cultures et les langues menacées par la mondialisation. Nous devons aussi sauver l'école, les lettres et la littérature, la recherche, l'université, les humanités elles-mêmes. Nous devons sauver, en somme, l'*humanité*, nature comme culture... Étrange panique, qui trahit une étrange impréparation. Les sauvetages s'effectuent toujours sur fond de désastre et d'urgence, d'accident surtout. « Sauvons les meubles », dit-on. Et aussi : « Les femmes et les enfants d'abord. » L'avenir n'a plus alors d'autre figure que celle de la vie elle-même, êtres humains et choses les plus nécessaires à la perpétuation de l'espèce. Tâche radicale : ce que l'on ne parviendra pas à sauver va disparaître, mourir, non se transformer en une autre chose, non devenir. Une catastrophe, politique comme un génocide ou naturelle comme un tsunami, donne soudain son tempo à l'histoire. Quant au salut,

qui peut du reste se combiner au sauvetage, il suppose une faute, il exige un rachat...

Mais l'éducation, l'enseignement peuvent-ils se conjuguer à cette perspective inquiétante ? Faudrait-il les sauver, eux aussi ?

### *Amnésie ?*

Jusqu'à il y a peu, les luttes sociales et politiques, les avant-gardes littéraires ou artistiques s'inscrivaient dans des programmes dûment pensés, se fondaient sur des projets, des utopies. Les manifestes annonçaient, déclaraient un temps nouveau, en rupture avec ce que l'on connaissait. Le « non » que l'on disait était un « non » à l'ordre établi et s'accompagnait de la conviction fervente qu'il fallait construire un monde nouveau, que cela était possible. Paradoxalement, les mots d'ordre euphoriques, les mots d'ordre d'espoir, ceux par lesquels on se sentait porté en avant, étaient destructeurs. L'un d'eux annonçait, exaltante, la « mort de

l'Homme». Faire «table rase» du passé, couper les ponts, c'était cela qui sauverait. On connaît la phrase de Marx, tant de fois glosée, qui ouvre *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte* : «L'histoire se répète pour ainsi dire toujours deux fois, la première fois comme tragédie, la deuxième fois comme farce.» Par «farce», il désignait la révolution de 1848 répétant celle de 1789 en la parodiant ; par «tragédie», la façon noble et théâtrale avec laquelle les révolutionnaires de 1789 avaient imité la culture, la phraséologie et le costume romains pour accomplir «la tâche de leur époque». D'où sa conclusion, grandiose, radicale : «La révolution sociale du XIX<sup>e</sup> siècle ne peut tirer sa poésie du passé, mais seulement de l'avenir [...]. [Elle] doit laisser les morts enterrer leurs morts pour réaliser son propre objet.» Pour changer le monde, nous devons commencer par détruire l'ancien, non seulement ses rapports sociaux, mais encore l'idéologie, culture et éducation notamment, qui organisait leur reproduction, et partir vers la lumière en laissant les morts derrière nous, sans nous retourner.

«Sauver», «détruire». Le parallèle serait facile et finalement peu instructif s'il ne s'agissait pour moi d'essayer par là de circonscrire un trouble que je ne crois pas être seule à éprouver face aux propos catastrophistes qui prennent aujourd'hui tous les canaux pour se dire – tribunes libres, associations, émissions de radio, manifestes, pétitions, livres aux titres alarmants<sup>1</sup>. Non que je ne me sente prête à partager l'inquiétude générale face au dépérissement des anciennes humanités. Mais, pour quelqu'un qui a été engagée à l'extrême gauche (communisme et althussérianisme) et qui, plus encore, a été étudiante de lettres modernes au moment où la nouvelle critique, le structuralisme, le marxisme, la psychanalyse, la pensée de Foucault et de Deleuze proposaient des horizons critiques nouveaux et

enthousiasmants, le réinvestissement soudain, à gauche, sans véritable réexamen, de ces signifiants dont le signifié a été contesté, voire littéralement pulvérisé, par le dernier demi-siècle – et cela pour des raisons très profondes impossibles à balayer d'un revers de la main –, ce réinvestissement est proprement stupéfiant.

Dans ces années-là, au temps de l'«antihumanisme théorique» qui voulait définitivement ébranler cette construction idéologique datée qu'on appelait «l'Homme» avec son humanisme et ses humanités, quiconque prononçait favorablement ces termes, «humanités», «humanisme», se signalait aussitôt comme conservateur, voire réactionnaire. Aujourd'hui, même si nous peinons encore à nous (re)dire «humanistes», les humanités font retour, comme s'il ne s'était rien passé, comme si l'histoire avait fait une sorte de pli, invisible, sans conséquence. Serions-nous devenus amnésiques – pris dans ce temps instantané si favorable au néo-libéralisme, précisément ? Ou bien, pour filer la métaphore marxiste, nous découvrant soudain nus, avons-nous pris le parti d'enfiler le premier costume qui nous soit tombé sous la main – le plus récent dont nous nous souvenions ? Mais n'est-il pas passablement usé ? Dans son état actuel, est-il propre à nous communiquer un peu d'une énergie «tragique» ? Ne risquons-nous pas plutôt de nous trouver irrésistiblement entraînés dans la «farce» ? Et du reste, si nous sommes vraiment nus, comment cela s'est-il fait, et pourquoi ?

Questions immenses que je ne prétends pas

1. Cf. par exemple Agnès Joste, *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée, Mille et une nuits*, 2002 ; Michèle Gally, *Le Bûcher des humanités. Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation!*, Armand Colin, 2006 ; Jean-Paul Brighelli, *La Fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*, Jean-Claude Gawsewitch Éd., 2005 ; Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, 2006.

Hélène Merlin-Kajman  
 Peut-on sauver  
 ce qu'on a détruit ?

résoudre, mais seulement un peu déplier. Elles témoignent d'un soupçon : si dépérissement des humanités il y a, ce dépérissement ne s'est peut-être pas produit à notre insu à nous, professeurs d'humanités, mais peut-être au contraire sous l'effet d'une volonté délibérée que nous n'avons pas forcément tous soutenue au fil de ces années, mais dont nous nous sommes tous accommodés, et, plus important peut-être, dont les effets durent encore – fait crucial que le consensus actuel risque d'occulter totalement.

### *L'héritage guerrier*

D'où l'ambition de quelques réflexions qui suivent : il s'agit d'un exercice d'anamnèse. Comme tout exercice d'anamnèse, il comprend sa part de subjectivité. Il ne vise pas à tenter le meilleur procès possible, à susciter des autocritiques, mais à faire apercevoir une difficulté. Les attaques dont l'Université et tout particulièrement les sciences humaines et sociales sont actuellement la cible nous rassemblent, mais ce rassemblement sur fond d'amnésie nous porte à croire que le combat peut être frontal, que l'ennemi est clair. Il s'agit là, à mon sens, d'une dangereuse illusion d'optique. Peut-être du reste faut-il résolument quitter la métaphore guerrière, condition pour commencer à apercevoir le paysage décomposé – plus encore qu'attaqué – dans lequel nous menons ces combats. Nous sommes actuellement, nous, professeurs d'humanités, profondément en désaccord les uns avec les autres. Ce désaccord est un héritage du passé, d'un passé qui nous lègue une sorte d'impératif de dissension sans que l'héritage en ait été véritablement cultivé<sup>2</sup> : il continue à agir sur nos consciences en nous portant au combat, mais il a perdu l'intelligibilité que lui prêtaient les « grands récits » sans qu'un retravail vérita-

blement théorique de ses enjeux et de ses polémiques lui en ait conféré une nouvelle, et sans que nous ayons conscience des destructions accomplies de fait.

Dans un texte portant sur la victoire de Mitterrand en 1981 et le slogan « On a gagné » qui l'avait saluée, Michel Pêcheux, linguiste marxiste qui a tâché d'articuler les pensées d'Althusser, de Lacan et de Foucault, écrivait cette phrase à première vue énigmatique : « [...] les intellectuels des années 1960 s'engageaient dans leurs travaux comme on s'engage dans une guerre (éventuellement une guerre civile). Peu à peu, la figure centrale vira de la lutte "politique" à l'affrontement avec l'ange dans l'espace solitaire de l'"écriture"<sup>3</sup>. »

« Guerre civile » : le terme surprend. Il fait flotter sur toutes ces luttes un étrange fantôme – un étrange costume, qui n'est pas romain. Les intellectuels des années 1960, jeunes gens ou enfants pendant la Seconde Guerre mondiale, héritaient de la révolution – guerre civile empêchée – évitée à la Libération, et la poursuivaient par d'autres moyens dans la culture. Le renversement de la formule de Clausewitz, « la guerre, c'est la politique continuée par d'autres moyens », renversement que l'on rencontre sous la plume de Foucault pour ne prendre qu'un exemple marquant<sup>4</sup>, a été largement avancé comme un programme militant : il fallait ne pas être dupe du temps de paix, reconnaître la guerre qui s'y

2. En ramenant la conflictualité politique et intellectuelle à des conflits de position dans les divers « champs », la synthèse bourdieusienne nous a plutôt fourni des recettes utiles pour bien mener nos carrières : on ne peut guère s'étonner que l'exercice de la pensée en ait quelque peu souffert.

3. Michel Pêcheux, *L'Inquiétude du discours*, Éd. des Cendres, 1990, p. 308.

4. Michel Foucault, « *Il faut défendre la société* ». *Cours au Collège de France (1975-1976)*, Hautes Études-Éd. du Seuil-Gallimard, 1997, p. 16.

Hélène Merlin-Kajman  
 Peut-on sauver  
 ce qu'on a détruit ?

continuait, le fascisme rampant qui l'habitait ; et, comme à la guerre, non seulement opposer aux ennemis des armes adéquates, mais surtout commencer par détruire les leurs. L'idée selon laquelle les mots sont des armes était commune à Sartre et à Blanchot, si c'est bien leur figure à laquelle pense Michel Pêcheux en évoquant le passage de la « lutte politique » à l'« affrontement avec l'ange ». Et l'on peut sans doute repérer aussi, dans les appels actuels à « sauver », ce même fantôme de guerre civile et de résistance, grossi d'un sentiment d'imminente catastrophe, quelque chose de trop grand, d'informe aussi, et de méconnaissable, qui appelle une gestuelle aussi désordonnée que désespérée – le blocage à répétition des universités, par exemple.

Mais la formule de Clausewitz est elle-même un paradoxe qui déplace la phrase célèbre de Cicéron : *Cedant arma togae*. « Que les armes cèdent à la toge » : tout est dans le « *cedant* » en effet. Le verbe résume la conviction humaniste selon laquelle les lettres sont supérieures aux armes parce qu'elles arrachent les relations humaines à l'instantanéité des rapports de force. Là où la guerre déchire les liens et ordonne des soumissions, les lettres établissent des obligations librement consenties, des commerces paisibles et des plaisirs partagés ; là où elle impose le dressage des consciences et des corps, l'éducation humaniste postule la paix, mélange d'amitié, d'émulation, de souci de soi et de discipline.

Naïveté morale, voire ruse sociopolitique ? Si l'on répond « oui » à cette question, alors à quoi bon sauver les humanités ? Si l'on y répond « non », alors il faut arrêter de transmettre la culture comme une guerre, comme une aire de destruction. Il faut sortir du temps détruit que la guerre nous a transmis, comme dans le trauma.

L'antihumanisme avait répondu « oui », et c'est bien l'héritage paradoxal dans lequel nous

baignons encore. Car, débordant le plan des idées, la réponse a orienté des pratiques éducatives qui se sont développées sur fond d'idéaux effondrés non moins que d'idéaux révolutionnaires. Les seconds ont disparu, d'où la nudité. Mais pouvons-nous vraiment relever les premiers ? Pouvons-nous repenser notre rapport à la culture lettrée si nous ne nous retournons pas sur notre passé, plutôt que d'accuser les forces néfastes, les puissances ennemies du temps présent ?

La Princesse de Clèves :  
*un consensus en trompe l'œil*

La défense récente de *La Princesse de Clèves* illustre parfaitement les apories dans lesquelles nous place ce soudain télescopage d'idéaux et de temps incompatibles. On est pourtant tenté de ne voir, dans les multiples manifestations récentes organisées en faveur du roman de Mme de La Fayette, qu'un geste salutaire – un sursaut enfin consensuel pour sauver la culture et l'éducation lettrées contre les attaques néolibérales dont elles font l'objet. Tout le monde connaît ce qui les a déclenchées : les propos tenus à plusieurs reprises par Nicolas Sarkozy lors de meetings en 2006 contre le « sadique » ou l'« imbécile » qui « avait mis dans le programme d'interroger les concurrents sur *La Princesse de Clèves* »<sup>5</sup>. Celui qui n'était alors que ministre de l'Intérieur y défendait une idée si pragmatique de l'École que l'ambition d'y transmettre des connaissances un tant soit peu élaborées, et même peut-être tout simplement de la culture, y semblait ridiculisée. L'empirisme, celui des enseignants, celui des fonctionnaires cherchant une

5. [http://www.u-mp.org/site/index.php/ump/s\\_informer/discours/reunion\\_publicque\\_lyon\\_le\\_23\\_fevrier\\_2006\\_1](http://www.u-mp.org/site/index.php/ump/s_informer/discours/reunion_publicque_lyon_le_23_fevrier_2006_1), consulté le 21 mars 2009.

Hélène Merlin-Kajman  
Peut-on sauver  
ce qu'on a détruit ?

promotion<sup>6</sup> et, finalement, celui de l'usager de l'administration, était supposé fournir un unique critère d'évaluation, plus égalitaire et plus « généreux » que les traditionnels critères de la formation lettrée, jugée d'évidence élitiste, injuste et inutile<sup>7</sup>.

L'argument qui oppose la culture livresque à la culture empirique, la poussière des bibliothèques à la vraie vie n'est guère nouveau, et l'on pourrait montrer sans peine qu'il a orienté les réflexions des réformateurs des programmes de français depuis de nombreuses années. Il a ses lettres de noblesse, ses raisons d'être historiques, politiques. Il n'est pas sans rapport avec le vieux conflit des partisans de l'enseignement scientifique et technique, d'une part, et ceux de l'enseignement des humanités, de l'autre. En 1887, l'article « Humanistes, humanités » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson présentait ce conflit en des termes qui rendent un son presque cocasse aujourd'hui. Rappelant que « [les] Romains appelèrent "humanité" (*humanitas*) l'étude des lettres et des arts libéraux, par laquelle l'homme se distingue de la brute et s'élève à la véritable dignité de sa nature », Ferdinand Buisson poursuit son historique par cette précision dans laquelle on sent poindre la passion : « En opposition à la tendance exclusivement littéraire de la plupart des humanistes, il s'est produit sous le nom de réalisme, à partir du xvii<sup>e</sup> siècle, un courant d'opinion dont les principaux représentants furent à l'origine Bacon, Comenius, Gassendi, Locke, Francke, et les fondateurs de la Realschule en Allemagne. La lutte entre les champions de l'éducation classique et littéraire et ceux de l'éducation scientifique et réelle dure encore de nos jours. »

Bacon, Comenius, Gassendi : si l'on y réfléchit bien, Sarkozy pourrait se retrouver, à sa

grande surprise, en bonne compagnie<sup>8</sup>. Mais en ironisant sur un roman longtemps considéré comme un joyau de la littérature classique et naguère abordé en classe de seconde, Nicolas Sarkozy a semblé incarner un néo-libéralisme visant à la destruction pure et simple de l'éducation humaniste, anticipant ainsi l'esprit des réformes de l'enseignement supérieur menées depuis la loi LRU<sup>9</sup>.

Face à cette menace réelle ou supposée, la sortie fiévreuse de tant d'universitaires hors des murs de l'université, au premier semestre 2009, semble manifester un attachement inconditionnel à la valeur de la littérature. Voici *La Princesse de Clèves* attaquée par le pouvoir, donc défendre le roman devient un acte émancipateur, peut-être même résistant. Selon quelle définition, au juste, de la littérature, la question n'est pas posée. La figure de l'ennemi permet de l'escamoter à un moment où la poser serait pourtant urgent, quoique peut-être sans espoir. Le soulagement est sensible, l'économie intellectuelle, morale, passionnelle, considérable, au risque d'être fatale aux lettres, à la littérature surtout. Portée dans la rue et sur la scène médiatique, étrangement propulsée hors de ses lieux humanistes – la salle de cours, de séminaire ou

6. « Nous, élus, savons que les concours sont devenus très difficiles pour un homme ou une femme de quarante ans, qui veut progresser, qui a une famille, qui élève ses enfants, qui a un boulot et qui, en plus, le soir venu et le week-end doit préparer un concours » (*ibid.*).

7. « Nous ne sortons pas, en France, du système scolaire fondé sur le bachotage qui fait que l'on joue sa vie entre dix-huit et vingt-deux ans, où, si l'on ne réussit pas les grands concours, on est bloqué dans sa promotion parce que l'on ne reconnaît que les grands concours et que l'on ne valorise pas l'expérience. Cela je n'en veux plus, ce n'est pas la France généreuse à l'endroit de tout le monde » (*ibid.*).

8. Je n'en dirais certes pas autant du style ironique de ses discours, brutal, démagogique et incohérent, visant à une complicité gouailleuse inquiétante pour un chef de l'État.

9. Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, 10 août 2007.

Hélène Merlin-Kajman  
 Peut-on sauver  
 ce qu'on a détruit ?

de conférence, le jardin, l'échoppe du libraire ou l'officine de l'imprimeur, la bibliothèque, le cabinet de lecture ou la chambre, le salon, le café, le théâtre, la revue –, voici que la littérature interpelle une opinion publique appelée à se reconstituer, autour d'elle et peut-être grâce à elle, comme l'opinion d'un peuple libre et fraternel.

*Littérature, culture :  
 des flambeaux bien équivoques*

À la vérité, personne ne dit cela exactement. Mais, dès 2006, quand les propos de Nicolas Sarkozy n'étaient encore connus que par une citation infidèle où ils semblaient plus directement tournés contre l'enseignement secondaire<sup>10</sup>, ils avaient été qualifiés d'« offense pour l'humain » et de « renoncement grave »<sup>11</sup> par Christine Lapostolle dans les pages « Rebonds » de *Libération*. L'écrivaine affirmait le devoir catégorique où nous étions, pour que tout le monde puisse « se comprendre », de faire au contraire découvrir à « la jeunesse française, c'est-à-dire maghrébine, turque, portugaise, thaïlandaise », des œuvres qui « sont l'émanation de la culture occidentale » – à charge pour nous d'« apprendre avec des enseignants de culture arabe, ou chinoise, ou togolaise, les choses spirituelles, sensibles, visuelles, qui viennent de leur culture ».

Voilà la littérature ici mise sur le même plan que des « choses spirituelles » au statut indéterminé. Elles auraient en commun de transmettre des valeurs spécifiques à une culture particulière. Que ces « choses spirituelles » puissent n'avoir aucun rapport avec la littérature, qu'elles puissent même se trouver incompatibles avec elle à tous égards, l'hypothèse n'est pas envisagée. La littérature et les « choses spirituelles » ont été placées, entre nature et culture, sous le

même signe de « l'humain »<sup>12</sup>. Le mot intimide et persuade : qui pourrait être contre l'humain ? Il voile efficacement le malaise qui nous saisit aujourd'hui devant les apories nées de la contestation du sens humaniste de la culture au profit de son sens anthropologique. Et, le voilant, il nous empêche de le penser.

Au sens humaniste ou classique, en effet, tout n'est pas « culture » au sens anthropologique que le mot a pris de nos jours : la qualité proprement culturelle est réservée aux productions humaines supposées plus particulièrement élever l'homme non seulement au-dessus des animaux – le langage y suffit – mais encore au-dessus des hommes ordinaires par un soin tout particulier accordé aux arts du langage. Indissociable d'un système d'enseignement, la culture, qui ne concerne ni les besoins naturels ni la religion, ne s'incorpore pas passivement, mais demande la participation active de l'individu à sa propre éducation – la fameuse *paideia* grecque. D'où, comme le rappelle Erwin Panofsky dans un texte majeur, la valorisation toute particulière des œuvres, œuvres d'art, œuvres littéraires, « souvenirs témoins » destinés à signifier durablement et à s'offrir à la perception esthétique non seu-

10. C'est le député européen gaulliste souverainiste Paul-Marie Coûteaux qui a fait connaître le premier cette sortie de Nicolas Sarkozy contre *La Princesse de Clèves* (<http://www.pmcouteaux.org/tribunes/independance/indep.html>, page consultée le 18 mars 2008). En mars dernier, dans une vidéo qui se trouve sur plusieurs sites Internet, assumant, quant à lui, l'étiquette de « réactionnaire », il se réjouissait de ce que les Français, « peuple littéraire », aient su défendre « le socle commun de civilisation française » en défendant le roman (<http://www.youtube.com/watch?v=TY01vPiNNK0>, page consultée le 4 septembre 2009).

11. Christine Lapostolle, « La Princesse de Clèves au Kärcher », *Libération*, 21 novembre 2006.

12. Certes, Christine Lapostolle précise bien qu'« [il] est temps de revoir complètement la question du "patrimoine culturel" ». Il n'est cependant pas certain que la généreuse mais bien vague idée d'une réciprocité hospitalité culturelle nous y aide beaucoup.

Hélène Merlin-Kajman  
Peut-on sauver  
ce qu'on a détruit ?

lement des contemporains mais aussi de la postérité. D'où la tâche de l'humaniste : il doit non seulement faire connaître le sens passé que l'œuvre a prise en son temps, mais également faire percevoir la valeur esthétique qu'elle continue à devoir prendre hors de ce temps, condition de sa transmission singulière<sup>13</sup>.

Au sens anthropologique du mot, en revanche, ce sens qui fonde le multiculturalisme, la culture définit le système entier des coutumes, lois, institutions et représentations mentales d'une société, d'un peuple, voire d'un groupe donné : contrairement à la définition humaniste, cette définition anthropologique de la culture englobe donc tant la façon dont l'homme se tient face à la nature (habitudes culinaires, par exemple) que la façon dont il se tient face à Dieu ou aux dieux (rites religieux, textes sacrés, etc.). Tout y est humain : d'institution humaine ; et toutes les cultures trouvant en elles-mêmes leur propre système de légitimation sont de ce fait égales et relatives.

La contradiction est indépassable : le mot de « culture » abrite une pure et simple homonymie qui constitue aujourd'hui un véritable piège pour la pensée. L'appel, généreux, à notre devoir d'« apprendre avec des enseignants de culture arabe, ou chinoise, ou togolaise, les choses spirituelles, sensibles, visuelles, qui viennent de leur culture », repose sur un présupposé multiculturaliste revisité subrepticement par un humanisme mal assumé. Mais comment le multiculturalisme pourrait-il réinsuffler de la légitimité dans l'enseignement de la littérature, alors que le relativisme anthropologique qui est à son principe est en parfaite contradiction avec le présupposé humaniste au fondement de la transmission lettrée ? Le relativisme anthropologique ne justifie-t-il pas avec plus de force l'idée selon laquelle les cours de français doivent accueillir tous les

discours, des plus sophistiqués aux plus humbles – recettes de cuisine, modes d'emploi, etc. –, « choses spirituelles, sensibles, visuelles » variées provenant de toutes les cultures, sans différence de valeur ?

Dans la perspective humaniste, les souvenirs témoins littéraires sont transmis aux hommes pour instaurer un partage esthétique et un sentiment d'humanité commune transhistoriques. Cette perspective n'a cessé de reculer au profit d'une conception historiciste et ethnologisante du patrimoine culturel, et l'idée esthétique de l'art s'efface désormais devant celle de ses usages sociaux ou anthropologiques. La littérature a perdu tout privilège transhistorique : les textes, objets de connaissance, sont considérés selon la fonction qu'ils ont acquise ailleurs, dans le temps ou dans l'espace, pour d'autres individus que ceux que l'on instruit. Sa valeur est contextuelle – éphémère.

Le mot d'ordre du « sauvetage » des lettres et des humanités occulte la question du rapport au temps, c'est-à-dire notamment la question du mode de relation aux productions littéraires du passé que l'enseignement doit instaurer. La réponse actuelle tient dans l'impératif de connaissance et de développement de l'esprit critique. Mais peut-on transmettre la littérature sans en transmettre non seulement le sens historique passé, mais le sens continué, c'est-à-dire le goût ? Un enseignant peut-il enseigner la littérature en humaniste sans s'inscrire lui-même dans cette relation non religieuse, et cependant non exactement historienne, de continuité émotionnelle esthétique avec le passé ?

13. Erwin Panofsky, « L'histoire de l'art est une discipline humaniste » [1957], in *L'Œuvre d'art et ses significations. Essais sur les « arts visuels »*, Gallimard, 1969, p. 38.

*Les apories du classicisme*

Quelques jours après la tribune libre de Christine Lapostolle, Antoine Compagnon prononçait sa leçon inaugurale au Collège de France sous un titre pour le moins révélateur si l'on songe au lieu – la plus prestigieuse des institutions de savoir de la nation la plus « littéraire » du monde – où elle se donnait : *La littérature, pour quoi faire ?* Il y affirmait que la littérature permettait « de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie ». Et il ajoutait alors : « Ainsi un fonctionnaire au fait de ce qui rend sublime le dénouement de *La Princesse de Clèves* sera-t-il plus ouvert à l'étrangeté des mœurs de ses administrés<sup>14</sup>. »

Pour être directe, l'allusion n'en relève pas moins d'un curieux raisonnement. D'abord, quoique de manière moins spectaculaire que dans les propos de Christine Lapostolle, elle procède à la même relativisation culturelle de la littérature : le roman classique n'est plus exactement conçu comme une œuvre porteuse d'un message universel et intemporel, mais nous parle de mœurs étranges, voire étrangères. Ensuite, pour que le futur fonctionnaire s'en trouve moralement modifié – devienne « plus ouvert », c'est-à-dire plus accueillant et fraternel à l'égard d'administrés différents de lui, voire étrangers –, il faut qu'il soit « au fait de ce qui [en] rend sublime le dénouement ». Autrement dit, il aura fallu que quelqu'un – vraisemblablement un enseignant – lui ait indiqué que ce dénouement est sublime. Le plaisir de la lecture, le goût ne suffisent pas : encore convient-il que le lecteur soit guidé dans sa lecture, acquière les connaissances, historiques probablement, pour effectuer une lecture socialement et moralement utile. Un

doute surgit : y aurait-il donc d'autres lectures possibles du roman ?

La réponse, on s'en doute, est affirmative, et elle ne concerne pas tant la lecture des lecteurs sans qualité que celle des enseignants eux-mêmes, ce qui achève d'obscurcir les enjeux de la défense de la littérature. Une anecdote illustrera l'urgence de la réflexion à mener. Il s'agit d'une explication de texte entendue, au mois de mai 2002, dans le cadre de la préparation à l'épreuve de littérature du CAPES de lettres modernes.

L'étudiante qui l'a menée devant moi est devenue enseignante à l'issue du concours de cette année-là<sup>15</sup>, et la discussion, houleuse, que j'ai tâché d'avoir avec elle lors de la reprise, et à laquelle d'autres étudiants se sont mêlés, a prouvé que le consensus était du côté de l'étudiante, non du mien<sup>16</sup>. L'explication portait sur le passage de *La Princesse de Clèves* relatant la mort de Mme de Chartres, la mère de l'héroïne, au début du roman, lorsque cette dernière est déjà amoureuse du duc de Nemours mais n'en a pas encore pris conscience, contrairement à sa mère. Celle-ci s'apprête à solliciter la confiance de sa fille pour guider sa conduite mais, avant de pouvoir le faire, tombe gravement malade. Elle appelle alors sa fille pour lui faire d'ultimes recommandations : « Il faut nous quitter, ma fille », lui dit-elle, en lui tendant la main. » Pen-

14. Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?* [2006], Collège de France/Fayard, 2007, pp. 63-64.

15. Que l'on ne se méprenne pas sur le sens de cette phrase : elle ne comprend aucun sous-entendu malveillant, ne porte aucune espèce de jugement ni sur elle ni sur le système qui l'a sélectionnée. Son cas vaut comme exemple actuel de ce que, étudiante, puis enseignante, j'aurais pu moi-même dire trente ans plus tôt.

16. La crispation qui a caractérisé la discussion collective s'explique en partie par le contexte de la présidentielle de 2002. Mais ce contexte montre que, pour les étudiants en présence, la valeur allégorique revêtue alors ultimement par l'auteur classique était plutôt du côté de Jean-Marie Le Pen que de Lionel Jospin.

Hélène Merlin-Kajman  
 Peut-on sauver  
 ce qu'on a détruit ?

dant les quelque vingt lignes qui suivent, le lecteur entend directement les mots de la mère s'adressant à sa fille sur son lit de mort et l'exhortant à « ne crai[ndre] point de prendre des partis trop rudes et trop difficiles », qui « seront plus doux dans les suites que les malheurs d'une galanterie ».

L'explication de l'étudiante s'organisait comme une dénonciation : celle de Mme de Chartres, coupable d'un véritable chantage affectif sur sa fille ; celle de la bienséance classique, hostile au plaisir, à la sexualité, à la liberté féminine, interdisant de montrer le corps agonisant ; celle de cette langue ordonnée, pudique et magistrale qui manipulait le lecteur comme Mme de Chartres manipulait sa fille avec son discours ; celle, enfin, de l'éducation chrétienne inscrivant un surmoi inhibant dans la psyché de l'héroïne, d'où son renoncement final au bonheur amoureux. Rien là de sublime, à moins de nommer par ce terme les moyens esthétiques destinés à endormir la vigilance du lecteur et à lui faire absorber l'idéologie répressive dont le roman était porteur.

Excellent exemple de ce que peut transmettre, aujourd'hui, un cours de littérature française, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur, la lecture ici mise en œuvre est d'une pertinence réelle, et il serait aisé d'énumérer les critiques universitaires qui ont contribué, ces trente dernières années, à diffuser ce type d'interprétation. On peut se contenter de l'éclairer par un texte de Roland Barthes paru en 1969 et intitulé « Réflexions sur un manuel ». En analysant le discours tenu sur la littérature par le célèbre Lagarde et Michard, Barthes voulait tenter le procès du classicocentrisme caractéristique de l'histoire littéraire, et proposer « provisoirement, avant que tout soit mis en cause », des « points de redressement

immédiats », du moins « à l'intérieur d'un système d'enseignement qui garde la littérature à son programme ». De cette proposition on pouvait conclure que Barthes envisageait sereinement, voire avec espoir, que la littérature puisse un jour cesser d'être au programme des collèges et lycées. C'est que l'histoire littéraire véhiculait des censures : censure de la classe sociale, le manuel faisant comme si la littérature parlait des hommes éternels, et non pas des classes ; censure de la pulsion sexuelle au profit de l'analyse psychologique ; censure du langage, toujours évalué à partir de sa clarté classique ; censure enfin des idées et des pratiques littéraires, dont les différences historiques se trouvaient évacuées au profit de l'affirmation de l'intemporalité de la littérature.

Révolutionnaire dans les années 1970, la perspective fait aujourd'hui l'objet d'un consensus largement inconscient, et la filiation rattachant l'explication de la future enseignante de français à la dénonciation de Barthes est évidente. Elle ne faisait que rester fidèle à un certain type de message, antihumaniste, qu'elle avait pu recevoir à l'université. Il s'agissait de détrôner une grande œuvre classique, de déjouer les censures sociales, morales, sexuelles et linguistiques que le roman aurait pu reconduire à travers sa transmission, de le renvoyer au passé monarchique heureusement révolu – révolu à condition de veiller, de bien faire valoir l'abîme qui nous sépare, *doit* nous séparer, de ce monde-là.

Ce que l'historicisation-ethnologisation de la littérature a donc produit, c'est l'explosion de son idée, conformément à ce que Barthes appelait de ses vœux : la littérature n'est plus qu'un nom pratique qui unifie institutionnellement des démarches critiques, intellectuelles et même émotionnelles, parfaitement disparates. Surtout, le classicisme ne fait plus recette, sauf à le

dénoncer sans relâche. Mais cette dénonciation laisse un grand vide : peut-on enseigner la littérature sans une idée de ce que l'on doit enseigner dans les classes (sens étymologique de «classicisme»), au nom de quoi, pour transmettre quoi ?

*La littérature contre les lettres*

L'esprit critique, répond-on obsessionnellement. Cet esprit critique se confond avec une passion destructrice, à laquelle est venu se greffer plus récemment le pathos du sauvetage résistant. La compétence littéraire de cette étudiante était entièrement mobilisée contre le roman. Transmission éminemment contraire à celle de l'humanisme. L'enseignement est ici pensé comme un tribunal ou une guerre, et le roman comme le masque de l'ennemi, son arme. À ce titre – mais seulement à ce titre –, il offre une utilité pédagogique paradoxale : une fois dépouillé de toutes les tentations leurrantes de la perception esthétique, il éveillera l'esprit critique des élèves. Cas de figure plus heureux : il est fréquent que la littérature soit elle-même rebelle, anticlassique, antihumaniste – le modèle idéal en étant sans doute Rimbaud. Mais quand elle ne l'est pas, le commentaire professoral remplira cette fonction. Ainsi la littérature se trouve-t-elle enrôlée au service d'un combat idéologique permanent.

En un certain sens, et malgré l'apparente promotion de sa valeur, inverse de la déconstruction précédente, la lecture publique, oratoire, du roman de Mme de La Fayette obéit au même réflexe. Brandi comme un drapeau, quasiment comme un signe identitaire, le livre n'a pas pour qualité principale d'avoir été esthétiquement éprouvé en commun par le détour individuel du plaisir de la lecture et de ses errements, mais d'avoir été cité négativement par

l'ennemi du moment. En sortant de l'université pour dresser leur chaire dans la rue, les enseignants confèrent au roman une valeur militante purement circonstancielle et extérieure à sa forme comme à son contenu. Il s'agit, comme lors de l'Academic Pride de mai 2008 dont le mot d'ordre prévoyait la distribution de livres aux passants, de «montrer [leur] “fierté” d'être chercheurs et enseignants-chercheurs<sup>17</sup>», comme s'il s'agissait bien plus d'une minorité qui aurait à se faire reconnaître dans sa culture propre que d'hommes et de femmes défendant, en raison de leur responsabilité statutaire, des «souvenirs témoins» transmis par l'école publique et donc partagés par leurs contemporains. Prises dans une rhétorique de combat, les lettres ont perdu leur définition humaniste, comme le montre assez la liste d'auteurs suggérée par l'Academic Pride<sup>18</sup>, véritable ébauche d'une bible de la modernité, et non corpus d'œuvres ayant traversé le temps et dignes d'être transmises à ce titre. La proposition finale, «[un] cadeau spécial de quelques livres de choix pourra être fait à Valérie Pécresse à l'arrivée», le prouve surabondamment. Supports de gestes agressifs et non plus vecteurs d'une culture commune, les livres peuvent même entrer sur une scène carnavalesque, servir d'outrages. Comme les mots, les livres sont des armes tournées contre l'ennemi : il serait, au fond, terrible de les partager avec lui.

Tout cela est-il concerté ? Sans doute pas, et, à la vérité, peu importe. Il ne s'agit pas de rêver qu'un mouvement politique soit entièrement

17. *Newsletter*, n° 6, 22 mai 2008.

18. «Venez avec un ou deux livres chers (du verbe “chérir”), d'occasion ou non, plutôt en poche (pour le poids), en lettres, sciences humaines et sociales, ou autre – des livres qui se partagent. Bourdieu, Derrida, Barthes, Foucault, Lévi-Strauss, Bloch, Vidal-Naquet, Kristeva, Rancière...»

Hélène Merlin-Kajman  
Peut-on sauver  
ce qu'on a détruit ?

conscient des forces qui lui confèrent de l'énergie. Il s'agit d'éviter la farce et ses impasses afin de ne pas tourner le dos à « la tâche de notre époque ». Il est troublant que tant d'universitaires s'adressent à leurs gouvernants sur le registre de la blague de potache, comme l'atteste aussi la floraison récente de textes volontairement parodiques moquant tel ou tel ministre. Ainsi, signé par une universitaire spécialiste du XVIII<sup>e</sup> siècle, un récent billet de l'association Sauvons l'Université présente la réforme des concours d'enseignement sous ce titre : « La masterisation expliquée à la Princesse de Clèves », et se conclut sur cette parodie militante : « Madame de Clèves, dont l'esprit avait été si agité par tant de textes magnifiques, tomba dans une maladie violente sitôt qu'elle fut arrivée chez elle. [...] Là, elle médita tout à loisir les nouvelles règles de la législation. Enfin, ses forces lui revenant chaque jour davantage, elle se décida à rentrer et entreprit d'alerter tous ceux qui pouvaient la connaître<sup>19</sup>. »

Encore une fois enrôlé, et détourné, le roman voit son dénouement, qui n'est décidément pas sublime, inversé : le détournement militant supprime le clair-obscur proprement esthétique du roman.

Ces diverses scènes héroï-comiques essaient de résoudre les contradictions du sauvetage et de la destruction, du passé (impraticable) et du présent (illisible), de l'engagement politique institutionnalisé (difficile) et du modèle du bruit médiatique (honné mais sans cesse recherché). En créant une complicité tout à la fois rieuse et haineuse, elles fascinent et empêchent l'Université de se remettre à fonctionner comme un lieu de débat sans concession. Scènes lettrées au demeurant, mais comme le sont des écoliers et non des professeurs, scènes adolescentes voire inciviles, et absolument contradictoires, en

leur essence, avec l'institution qu'elles croient défendre<sup>20</sup>. Car ce nouveau style militant qui joue de la dérision, de la « farce » non moins que de la « tragédie », reconduit obscurément l'anti-humanisme qui, au-delà des belles années de sa théorisation, s'est continuellement diffusé dans les pratiques d'enseignement et plus généralement dans l'éducation. D'où la spontanéité avec laquelle il peut fleurir dans les initiatives de ceux qui se pensent pourtant comme les défenseurs nouveaux des humanités, des lettres, de la littérature, comme si l'irrévérence était évidemment toujours émancipatrice : cette singulière *doxa*, qui s'ignore puisqu'elle se croit paradoxale, a tout simplement été inculquée.

Dans mon livre *La langue est-elle fasciste?*<sup>21</sup>, j'ai essayé de montrer comment des exercices, des choix de textes, des romans pour enfants ou des albums de jeunesse révélaient la présence insistante, dans l'école ou dans l'édition de jeunesse, d'une idéologie éducative visant à transmettre aux enfants une méfiance moqueuse à l'égard de l'éducation et de l'instruction, de l'autorité parentale et professorale, et plus largement des adultes et de la transmission culturelle présentée comme une acculturation aliénante. Les enfants, sorte d'éternels colonisés de l'intérieur, sont encouragés à regarder le monde dans lequel ils vont grandir, dans lequel des adultes voudraient les faire entrer, comme un monde ennemi où un pouvoir tyrannique diffus les guette pour

19. Christine Noille, « La masterisation expliquée à la Princesse de Clèves », pour SLU, 14 septembre 2009.

20. Je n'ignore naturellement pas que la parodie, la facétie, etc., étaient des genres pratiqués par les humanistes de la Renaissance et, avant eux, par les cyniques grecs. Mais, outre que l'interprétation de ce fait est délicate, l'ironie humaniste, qui cherche à fonder l'Homme en combattant la folie dogmatique et le fond de déraison de tous les hommes, n'épargne de ce fait aucune profession.

21. Hélène Merlin-Kajman, *La langue est-elle fasciste?*, Éd. du Seuil, 2003.

les dominer, mais dont ils peuvent se libérer par le rire, le rejet burlesque, le pied de nez irrévrencieux. Le rire en moins, le commentaire de la scène de la mort de Mme de Chartres reposait bien sur une croyance analogue. Fondé sur l'identification avec une fille victime du *logos* maternel, de son idéologie religieuse et de son milieu social, il voulait émanciper le lecteur à défaut de pouvoir libérer le personnage. La future enseignante se donnait pour charge d'empêcher que le charme de la lecture n'opère, c'est-à-dire de transmettre le texte comme un lieu répulsif où ne pas séjourner, ne pas s'égarer, ne pas rêver.

Supports littéraires ou humanistes détournés ou parodiés, satires de l'éducation, de l'enseignement : ce goût pour la transgression a gagné le champ éducatif il y a une quarantaine d'années au nom de l'esprit critique. En 1971, un album de jeunesse écrit par Marguerite Duras, «*Ah! Ernesto!*», présentait un petit garçon refusant d'aller à l'école parce qu'à l'école le maître veut lui apprendre des choses qu'il ne sait pas. Inquiets, les parents vont voir le maître d'école, qui brille par sa stupidité et sa brutalité. «La maman d'Ernesto et Ernesto, eux, regardent le matériel scolaire : Le pousse-pousse. Le train. La rose. Le papillon. La terre... Le Président. Le Nègre. Le Chinois. L'Homme. — Alors ? conclut encore le maître : on refuse de s'instruire<sup>22</sup>?...»

#### *La transmission traumatique*

On notera la mention ironique, typiquement antihumaniste, de «L'Homme» là où la logique de l'énumération faisait attendre «Le Blanc». L'universalisme humaniste de la culture occidentale n'est qu'un ethnocentrisme impudent, et la satire de l'institution scolaire débouche, par

glissement métonymique, sur la dénonciation du colonialisme : «Le maître pointe alors son doigt sur la photo du Président :

«— Et lui alors?... hurle le maître. Qui c'est, lui?... Hein?... Ernesto regarde attentivement derrière ses lunettes mais il se trompe et voit le Noir :

«— C'est un bonhomme, dit-il.

«— Et ça?... supplie la mère en montrant le papillon orange et bleu épinglé dans sa boîte vitrée, Ernestino, dis ce que c'est. Au moins ça.

«— Un crime, répond Ernesto. C'est un crime!»

Il n'y a pas d'Homme, mais de simples bonhommes, et des crimes commis au nom de la culture humaniste. Telle est la leçon d'Ernesto, personnage que l'on retrouve dans *La Pluie d'été*, roman ultérieur de Marguerite Duras. La famille, qui s'est augmentée de frères et sœurs d'Ernesto, se découvre progressivement juive grâce à la lecture, faite à haute voix par Ernesto, d'un livre «brûlé», «troué», «martyrisé», dont il est en quelque sorte l'officiant. C'est l'Ecclésiaste : «Les enfants [...] avaient demandé où ils étaient maintenant, ces gens-là, les Rois d'Israël.

«Ernesto avait dit qu'ils étaient morts.

«Comment ? avaient demandé les enfants.

«Ernesto avait dit : gazés et brûlés<sup>23</sup>.»

Ce qu'Ernesto connaît, immémorialement, c'est la mémoire du génocide, et ce qu'il oppose à l'institution scolaire et à sa culture humaniste comme voie de rédemption, c'est une sagesse venue d'avant la civilisation occidentale.

Or, la phrase d'Ernesto refusant d'aller à

22. «*Ah! Ernesto!*», texte de Marguerite Duras, images de Bernard Bonhomme, Harlin Quist, Ruy-Vidal-Quist, 1971, n. p. (les points de suspension sont dans le texte). Je remercie chaleureusement Claire Badiou-Monferran de m'avoir transmis cet ouvrage.

23. *La Pluie d'été* [1990], Gallimard, «Folio», 1994, p. 55.

Hélène Merlin-Kajman  
Peut-on sauver  
ce qu'on a détruit ?

l'école est placée en exergue<sup>24</sup> du beau livre intitulé *Qu'est-ce qu'on garde ?* que Marie Depussé a consacré, en 2000, à l'aventure de Jussieu et de STD, le département de littérature de l'Université de Paris-VII issu de la scission de l'ancienne Sorbonne. Elle y raconte comment, « dans les années qui suivirent 68 », un petit groupe d'universitaires quittèrent la vieille Sorbonne parce qu'ils en avaient « marre de l'histoire littéraire » : « À la question qu'est-ce qu'on garde, la réponse étant rien, il fallait bien trouver ailleurs où se loger<sup>25</sup>. »

Nous reconnaissons l'impératif révolutionnaire de la table rase. Mais le livre de Marie Depussé ajoute à la phrase de Marx une ombre spectrale. Le « rien », ici, ne parvient à congédier ni la répétition « tragique » ni la répétition « farcesque », car il emprisonne une fidélité paradoxale à un passé, hélas, bien particulier : celui du génocide nazi. Un passage révèle ainsi le soubassement de désastre qui a pu animer l'énergie antihumaniste et, de là, se transmettre jusqu'à nous. Marie Depussé évoque les barbelés de la tour voisine entr'aperçus par la fenêtre des salles de cours : « Les barbelés nous mettaient sous les yeux les textes que nous ne pouvions ni ne voulions nommer », « Bible inachevée de notre temps » : « Il est vrai qu'on leur a fait peu de part, dans nos programmes – et de quel droit le faire ? Mais il est vrai aussi que Jussieu est un étrange lieu qui en rappelle d'autres, et peut-être, pour une université, n'est-ce pas plus mal<sup>26</sup>. »

« Et peut-être, pour une université, n'est-ce pas plus mal » : phrase terrible. Je ne peux m'empêcher de songer aux blocages répétés des dernières années, à l'injonction contradictoire dans laquelle ils placent chacun. Aujourd'hui que l'espoir révolutionnaire s'est éteint avec la prospérité économique et les « grands récits », il nous reste, plus ou moins conscient ou reconverti

dans d'autres désespoirs et d'autres causes, le tourment de ce passé. Comment enseigner encore dans des universités après Auschwitz, comment transmettre l'amour de la culture, le sens esthétique des œuvres, s'il est vrai que le savoir universitaire, la culture lettrée n'ont pas empêché les camps ?

La question, pour sommaire qu'elle puisse paraître, n'a cessé de hanter les intellectuels. Dès la génération de la guerre, elle était posée dans une nouvelle de Vercors parue en 1951. Le récit prend place en 1944. Le narrateur rend visite à un ami résistant pour lui annoncer la nouvelle de la mort, pendant sa déportation, d'un condisciple juif. L'ami ne manifeste aucune émotion, et le narrateur le quitte. Mais, mû par un pressentiment, il revient sur ses pas, et le trouve en train de vider sa bibliothèque pour y mettre le feu. Comme le narrateur veut l'arrêter, l'ami l'oblige « à [se] pencher sur ces trésors accumulés » et lui crie longuement son indignation : « [...] tout ça, qu'est-ce que c'est ? Rien qu'une chiennerie, une chiennerie à vomir ! Ce qu'il est, l'homme ? La plus salope des créatures ! [...] Et tu voudrais que je garde tout ça sur mes rayons ? Pour quoi faire ? Pour, le soir, converser élégamment avec Monsieur Stendhal, comme jadis, avec Monsieur Baudelaire, avec Messieurs Gide et Valéry [...] »<sup>27</sup>.

La génération de 68 avait espéré se délier de ce passé ; mais elle a transmis, à son insu sans doute, une nudité « lazaréenne<sup>28</sup> ». C'est cette

24. « Ernesto : [...] m'man, je retournerai pas à l'école parce que à l'école on m'apprend des choses que je sais pas » (Marie Depussé, *Qu'est-ce qu'on garde ?*, P.O.L., 2000, p. 7).

25. *Ibid.*, p. 10.

26. *Ibid.*, pp. 122-123.

27. Vercors, « L'impuissance », in *Le Silence de la mer et autres récits*, Albin Michel, 1951, pp. 126-128.

28. C'est Jean Cayrol qui, le premier, a parlé d'un « romanesque concentrationnaire » ou « lazaréen ».

nudité que nous devons affronter. L'espoir progressiste au fondement de l'antihumanisme nous évitait de nous confronter à ce désespoir, à cette amertume qui, sourdement, nous motivaient. Dénoncer ou, au contraire, défendre l'héritage de mai 68 se révèle, à cette lumière, un faux débat. Après la boucherie de la guerre de 14-18, le génocide nazi a achevé de ruiner la confiance que l'on pouvait accorder à la valeur civilisatrice de la culture, et ces livres « qu'on ne découvrira pas, parce qu'ils n'ont pas été écrits par les morts », selon la belle expression de Marie Depussé, sont l'envers caché, la raison secrète et agissante tant de l'enseignement formaliste de la littérature que du développement de l'ironie déconstructionniste et de la dérision. La culture humaniste a cessé d'être notre espace transitionnel, pour parler avec Winnicott, elle n'est plus l'air que nous respirons, le tissu qui nous relie au-delà des écarts et des différends sociaux, le langage dans lequel les conflits politiques se jouent ; le doute, et la douleur derrière le rire, et la discorde ou la méfiance principielles sont là, en nous, entre nous.

« La plus lancinante des expériences post-modernes est celle du *manque* d'assurance<sup>29</sup> », écrivait Zygmunt Bauman en 1987 dans *La Décadence des intellectuels*. Le sociologue, pour qui l'assurance antérieure traduisait une configuration sociopolitique ethnocentriste mystificatrice, ne le déplore guère<sup>30</sup> et, du reste, deux ans plus tard, il plaçait son livre *Modernité et Holocauste* sous le signe de cette phrase de Richard Rubenstein et John Roth : « La civilisation inclut à présent des camps de la mort et des *Muselmänner* parmi ses produits matériels et spirituels<sup>31</sup>. » On peut ne pas être d'accord avec ses analyses, cependant leur existence même signifie que le retour en arrière est strictement impossible.

Il ne suffira pas de bricoler à la hâte des retrouvailles artificielles avec la tradition humaniste, ni, dans un effort de solution paradoxale, d'alléguer les souvenirs des déportés pour convaincre notre époque de l'aide irremplaçable que la littérature apporte à l'humanité. « Quant à l'effet des barbelés, il est incontrôlable. Les étudiants disent que je dis souvent qu'il convient d'apprendre par cœur des poèmes, parce qu'on ne sait jamais, on peut être arrêté<sup>32</sup> », écrit Marie Depussé. « Quel plus bel hommage à la littérature que celui de Primo Levi, dans *Si c'est un homme*, récitant le chant d'Ulysse et racontant *La Divine Comédie* à son compagnon d'Auschwitz<sup>33</sup> ? » interroge Antoine Compagnon dans sa leçon, tandis que, dans *La Littérature en péril*, Tzvetan Todorov écrit que, pour sa part, il aurait « volontiers rendu obligatoire, en classe de français, l'étude de la lettre, hélas guère fictive, que Germaine Tillion adressait depuis la prison de Fresnes au tribunal allemand, le 3 janvier 1943 », ajoutant : « C'est un chef-d'œuvre d'humanité<sup>34</sup>. » Mais placer l'expérience de la lecture dans le sillage de celle des déportés ou des résistants, n'est-ce pas involontairement continuer à inscrire l'effroi au cœur de la culture lettrée, transmettre le trauma, tragédie et farce, avec ou sans table rase ?

Un an après sa phrase choc sur *La Princesse de Clèves*, alors qu'il venait d'être élu président, Nicolas Sarkozy prétendait imposer aux enseignants la lecture publique, à leurs élèves, de la dernière lettre de Guy Môquet. Puis, l'année

29. Zygmunt Bauman, *La Décadence des intellectuels. Des législateurs aux interprètes*, Jacqueline Chambon, 2007, p. 154.

30. *Ibid.*, p. 155.

31. Zygmunt Bauman, *Modernité et Holocauste* [1989], La Fabrique, 2002, p. 22.

32. M. Depussé, *Qu'est-ce qu'on garde ?*, *op. cit.*, p. 123.

33. A. Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?*, *op. cit.*, p. 57.

34. T. Todorov, *La Littérature en péril*, *op. cit.*, p. 88.

Hélène Merlin-Kajman  
 Peut-on sauver  
 ce qu'on a détruit ?

suivante, créant encore une fois l'émotion, il faisait une nouvelle proposition pédagogique : chaque élève de CM 2, pensait le président de la République, devait parrainer un enfant tué dans les camps pendant la Seconde Guerre mondiale afin de donner à ce dernier une vie posthume.

*La tâche de notre époque*

Nicolas Sarkozy ne fait guère que traduire, de la manière autoritaire et agitée qui le caractérise, les tendances éducatives qui nous hantent depuis un certain nombre de décennies : en les formulant au sommet de l'État, en les réduisant à quelques traits caricaturaux, il révèle, et accroît dangereusement, le trouble où nous sommes plongés. Et ce chiffon rouge qu'il agite devant nous nous accule à plus de farce encore, plus de tragédie. Il faudrait, au moins sur le plan de la réflexion, avoir la force de détacher ses yeux, de voir notre nudité, et, nous tournant vers l'avenir, d'assumer sans *a priori* l'urgence à concevoir des habits nouveaux.

Car il n'y a rien à sauver : pour trop de raisons, le temps de l'assurance est derrière nous. Il est vain de vouloir plaquer sur ce paysage un mot d'ordre humaniste, une confiance retrouvée, on ne sait trop sur quel fond de certitude, dans la valeur civilisatrice de la culture lettrée. L'édifice que l'on veut défendre n'existe plus. Il a été bel et bien détruit, dans sa cohérence, dans ses présupposés, dans les certitudes qu'il délivrait et sur lesquelles il s'appuyait, dans le plaisir que l'on pouvait y puiser. Il a été remplacé par une culture de la dérision, de la violence et de la

révolte qui unifie une partie de l'école, la culture d'Internet, des jeux électroniques et des séries télévisées. Les blocages d'universités ont de beaux jours devant eux, car l'Université est entièrement à repenser. Et pour le faire, autant commencer par admettre sereinement que nous sommes rongés non seulement par le doute (ce qui est mieux que le volontarisme dogmatique en train de se redévelopper, l'éclat théorique des grands intellectuels de la modernité en moins), mais encore par le désaccord. Aussi ne suffira-t-il pas de défendre nos disciplines. On peut enseigner *La Princesse de Clèves*, l'œuvre de Rimbaud, *La Pluie d'été*, en leur faisant jouer le rôle d'armes contre la culture lettrée, contre l'école. On peut continuer une guerre civile où s'use, s'épuise la culture, et faire connaître les textes littéraires sans en transmettre le goût — ou même, au contraire, en en transmettant une sorte de dégoût, de méfiance, de mise à distance par l'histoire et la rhétorique, par exemple, en les présentant comme des documents du passé, un patrimoine mort. Tout cela, dans le cadre d'une discipline qui pourrait sembler « sauvée ».

Nous ne disposons aujourd'hui, après l'humanisme, d'aucune idée alternative ni de la littérature ni de la culture. Sans préjuger de la légitimité des combats politiques, le constat dessine là à coup sûr une « tâche de notre époque » essentielle. Que Sarkozy agite son chiffon rouge, que les coupes budgétaires et les réformes indésirables ou bâclées se poursuivent ne devrait pas suffire à nous en détourner.

*Hélène Merlin-Kajman.*