

1

LETTRE VIVE, LETTRE MORTE : CULTURE ET ÉTHIQUE

Danièle Letocha

N'avons-nous pas tous été touchés par le personnage du jeune instituteur républicain décrit par Marcel Pagnol dans *La gloire de mon père*¹ ? On est aux environs de 1900 ; les lois Ferry commencent alors à rejoindre les villages ; les lois Combes vont séparer les beaux-frères en séparant l'Église de l'École, désormais laïque et laïcisante. L'instituteur y défend avec éloquence la mission civilisatrice dont l'État l'a investi. Il parle avec fierté de sa responsabilité civique et tremble de mal employer son autorité institutionnelle cravatée et respectée. C'est un soldat du progrès. Nul n'en doute. Il suffit de voir la vénération que lui portent ses anciens élèves, ceux qu'il a présentés au certificat d'études.

Et que dit-il ? Que la mission de l'école est sacrée, que le progrès fera reculer la misère et tiendra le destin en respect. Il est convaincu que l'école publique forme des citoyens libres et dignes parce qu'émancipés des superstitions. Car la République a le devoir de les instruire des rudiments des sciences et des techniques et de leur révéler les beautés de la littérature nationale. Dignité, devoir, honneur, émancipation, civisme, ouverture, responsabilité : voilà les valeurs naïves d'un humanisme laïc, vieillot et même éculé, qui nous fait sourire. En fait de liberté, cette première élite populaire dotée du certificat d'études connu, avec les autres, la boucherie de la Première Guerre mondiale qui tua un jeune Français sur quatre : car ce fut la guerre la plus meurtrière de l'histoire de France. Morts, mais instruits.

Qui donc aurait encore, à la fin de ce siècle, la naïveté de plaider avec véhémence pour l'idéal de l'école républicaine² ? En l'occurrence, il s'agit de l'Université française, plus exactement des facultés de lettres. L'auteur

n'accepte pas la faillite de l'enseignement qui s'y dispense sans apporter l'ombre d'une formation humaniste ou autre. Elle vit cela comme une défaite personnelle. Il faut lire *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier* (Sallenave, 1995). C'est un essai moral qui, sans invoquer de précédents³ ni s'inscrire dans quelque mouvement ou parti que ce soit (il choisit une virginité avertie), nous montre comment se sont effondrées les conditions de possibilité d'un enseignement effectif des lettres. L'auteur, Danièle Sallenave, enseigne la littérature et les arts du spectacle à l'université de Paris X-Nanterre, située dans une banlieue triste, entre gares, parcs de stationnement, échangeurs d'autoroutes et tours d'habitation grises, qui devint célèbre en 1968 parce que les conflits étudiants y prirent naissance.

Danièle Sallenave serait sans doute surprise d'apprendre qu'elle me paraît être une réincarnation du petit instituteur de Marseille, M. Pagnol père, en moins positiviste, certes, en plus littéraire, mais avec le même sens républicain. Je m'étonne que l'on puisse croire et écrire aujourd'hui que tout professeur s'engage nécessairement (ou devrait le faire) à réaliser la « mission essentielle » des lettres « qui est de donner à tous, par l'étude des (grands) textes, les bases de la réflexion, de l'esprit critique, du jugement esthétique, politique, personnel, civique » (p. 121). Voilà un contrat moral plutôt écrasant. L'essai veut exposer pourquoi il est devenu impossible de réaliser cette mission aujourd'hui, et en quoi c'est une tragédie. Il le fait en collant à un regard, à une pratique, à un lieu, à un monde étudiant déterminé, à la sensibilité et à l'échec du professeur Danièle Sallenave. Ce traitement phénoménologique qui nous propose un documentaire fidèle et authentique avant tout, n'accorde en apparence aucune place aux grandes théories et aux idéologies creuses. Paradoxalement, ce récit contient néanmoins un plaidoyer universaliste et intemporel⁴. En effet, il implique bel et bien une vision du monde qui pose un cadre éthique, des valeurs explicites que l'auteur juge non arbitraires et la transcendance pérenne de cet idéal de culture aujourd'hui brouillé. Car, à Nanterre, Babel semble l'emporter sur la « vraie », la « grande » culture : celle qui ne change pas avec les « clientèles » étudiantes, celle qui sauve de soi et du monde. Pour Danièle Sallenave, cette éclipse ne change rien à la valeur absolue et quasi sacrée d'une formation idéale que la faculté n'essaie même plus de donner.

Mission, jugement critique, valeurs, autorité, transcendance, idéal universel, formation du caractère et finalement, ce maître mot qui surgit partout pour dire la norme : l'émancipation de l'individu (p. 42, *passim*), acquise grâce aux études littéraires bien conduites. Cela ne regarde pas le point de vue bureaucratique, car il s'agit d'une démarche intérieure à laquelle la fréquentation des lettres appelle chaque étudiant :

[...] je suis persuadée que les études et l'instruction doivent contribuer à la formation générale de l'individu, mais à cette

formation, j'attache moins des idées de culture que d'émancipation. En d'autres termes, il n'y a culture pour moi que si cette culture sert à former un individu, à préparer un citoyen, à donner à chacun le moyen de son accomplissement. (P. 11.)

Que voilà une visée subjective et peu mesurable en termes de résultats ! Elle n'est pas compatible avec les méthodes d'*accountability* qui s'étendront bientôt, n'en doutons pas, aux facultés françaises. Entre salut et perte, ce sont pourtant là les catégories qui dominent cette définition normative de la compétence institutionnelle et qui légitime son autorité. C'est ainsi que l'auteur reprend au premier degré l'adage de Condorcet : « Il n'y a pas de liberté pour l'ignorant » (p. 42). Bref, il faut croire à quelque chose et défendre un idéal de culture commune qui ressemble, dirais-je quant à moi, à une religion sécularisée. Est-ce vraiment cela, enseigner, dans le domaine des humanités ?

Considérons plus longuement l'écart entre, d'une part, cette écriture du malaise, de l'impasse et du désespoir et, d'autre part, l'image de la référence normative qui l'habite. Regardons d'abord qui parle puisque son discours se veut fortement personnalisé. Danièle Sallenave est un professeur en fin de carrière, sans ambition rectorale ni autrement administrative⁵. Elle a consacré toute sa carrière à l'enseignement des lettres et du cinéma dans le premier cycle de l'université ainsi qu'à la création littéraire. Prix Renaudot 1980⁶, avec une dizaine de romans et autant d'essais fort libres, elle convainc dès la troisième ligne, parce qu'elle possède une immense force d'écrivain. Je salue cela : la performance esthétique qui illustre de quoi elle parle en écrivant⁷.

Dans *Lettres mortes*, où elle livre des jugements fort graves sur le sens de sa vie professionnelle et personnelle que l'éthique unifie, elle fait ce qu'elle sait faire le mieux : prendre son lecteur à témoin, recréer le monde étroit où elle travaille, peindre la grisaille des classes, nous présenter une série d'étudiants (couleur des cheveux, intonation, rougissement et accent compris), faire toucher les problèmes, le ton des échanges, les limites, les impossibilités, faire partager ses doutes et sa désolation et, par là, faire sentir l'imparable échec qu'elle a vécu et qu'elle est certaine de revivre. « Une douleur me tient, un immense regret en tout cas » (p. 13).

Sans son écriture prenante et efficace, sans son humour percutant qui fait écho à Queneau et réussit à n'être jamais méprisante envers les étudiants qu'elle ne tient pas responsables de leur dénuement de culture (savante), nous n'entrerions sans doute pas dans ce beau récit autobiographique où tremble une flamme voilée. Ici, la force évocatrice me rappelle ce que Gabrielle Roy a fait de ses expériences d'institutrice (1950 et 1977). Mais nous avons affaire en outre à un manifeste incarné et circonstancié,

construit suivant une séquence de moments réflexif/narratif/réflexif/narratif/réflexif.

Il n'est pas nécessaire d'être d'accord avec l'engagement de Danièle Sallenave en faveur de l'humanisme classique pour suivre avec intérêt l'itinéraire en trois actes et deux décors qui constitue le mouvement de son discours.

ACTE I : Ouverture dans le parc de stationnement de la fac de Nanterre, où elle est appelée pour s'occuper des inscriptions, peu avant la rentrée. Elle nous décrit d'ailleurs plus loin l'opération comme l'absurde foire aux UV (« unités de valeur » qui correspondent à nos crédits de cours) que nous connaissons bien, chez nous. Voici le passage du malaise à la conscience claire.

Et ce matin-là, dans l'emportement un peu désespéré qui vous gagne lorsqu'on croit avoir saisi une vérité, surtout déplaisante, en regardant l'ensemble de l'Université, bâtiments, projets et cours compris, et les petites fenêtres des Cités U⁸ où pend un sac de provisions à chaque fenêtre, je me dis que ces apparences modestes et quelque peu négligées trahissent bien plus que le manque de moyens et l'inévitable patine d'une forte et constante fréquentation. Elles disent à qui veut bien le voir et l'entendre la grande rupture de ton, de forme, de finalité que les universités ont connue depuis vingt ans ou peut-être davantage ; plus qu'une rupture : une véritable révolution. (P. 10.)

Quelque chose du *stream of consciousness* de James Joyce, fébrile et natif. Suit une problématisation de la mutation des programmes littéraires vers le fragment, vers la mode, vers l'insignifiant et l'insignifié, vers l'informe et l'injustifiable. On voit la défaite de la production en masse d'inutiles diplômés de lettres. Les politiques d'admission sont aberrantes et hypocrites, celles d'évaluation, lâches et aléatoires. Toujours l'axe éthique. « [...] [L'] enseignement des Lettres n'est qu'une fiction, entretenue par le cynisme des uns et l'aveuglement des autres, masquant opportunément les courbes de chômage⁹. »

ACTE II : Rétrospective sur les études littéraires de l'auteur, à la fin des années cinquante. Au lieu d'en donner une analyse abstraite, elle les décrit avec une émotion fort séduisante. Nous sommes loin du procès de ses études au Collège de La Flèche que Descartes nous sert triomphalement dans la première partie du *Discours de la méthode*. Voici, dans la lumière cuivrée du souvenir, le splendide second chapitre qui nous raconte comment pensait et sentait la jeune fille montée de sa province¹⁰ à Paris pour faire ses classes préparatoires et ensuite l'École normale supérieure. Elle n'a donc jamais subi le régime facultaire¹¹, où elle enseigne aujourd'hui.

Non, elle a étudié dans un régime sélectif, recrutant sur concours d'entrée et triant les meilleurs sujets par un concours de sortie. Dans le monde d'aujourd'hui, elle ne regrette pas, dit-elle, l'envahissement de l'Université par les masses étudiantes¹². Elle déplore l'enseignement de masse, ses modalités expéditives, ses diplômés au rabais. Elle regrette la fin d'une chance qu'elle-même a eue : celle de trouver dans les études supérieures les moyens et l'occasion de l'arrachement aux particularismes. C'est à ses études de philosophie, d'histoire et de lettres — que l'École normale supérieure ne disjoint pas (p. 121) — qu'elle estime devoir son émancipation (p. 55). Et ce qui permet d'accorder un crédit au moins provisoire à sa démarche comparative (et conservatrice) entre Grande École-excellence et Faculté-médiocrité, c'est que l'auteur laisse entendre en divers endroits du texte qu'elle n'eût pas été différente des étudiants de Nanterre si elle avait eu à se satisfaire de leurs conditions d'étude.

Mais je m'en voudrais d'aplatir cette admirable écriture qui nous montre l'auteur découvrant avec passion Paris, des maîtres, des méthodes et des bibliothèques. Infinie loyauté envers l'État qui distingue et récompense la qualité des dons et du travail. Révérence pieuse envers les sommets de la création et de la critique, plaisirs secrets du dressage intellectuel que l'on retournera (vraiment, oui ?) contre les dresseurs. La jouissance de se trouver soi-même envers et contre l'autorité institutionnelle, puisque, en sa jeunesse, les études littéraires formaient encore à l'esprit critique et permettaient une mise en cause de toutes les formes de l'autorité (p. 24)¹³. On peut l'imaginer s'émerveillant dans cette ville encore noire de suie et prise dans la misère économique imposée par deux autres guerres coloniales. Peu importe. Le bonheur total et permanent d'accéder aux grandes œuvres de la tradition occidentale est un bénéfice des libertés républicaines, sans égard à l'origine sociale ou aux pouvoirs d'argent (p. 67). (Je dirais qu'il s'agit de la variété bénédictine du bonheur.) L'État a fait son devoir en lui permettant de s'approprier la culture savante et les moyens de prendre part au développement de celle-ci. Notons que le terme « privilégié » n'apparaît pas dans le récit de Danièle Sallenave.

Fondu.

ACTE III : Nanterre en 1995. Gros plan cruel et sentiment de colère devant l'« état d'égaré profond que partagent professeurs et étudiants, et qui donne aux premiers un air fatigué, crispé et malheureux, aux seconds le sentiment de n'être ni écoutés, ni compris » (p. 165). Et, en quelques coups de plume terribles et drolatiques, elle nous trace des portraits reconnaissables à six mille kilomètres. Aucun doute, je les connais et vous les connaissez, ces étudiants-là. Mais on ne verra pas de *deus ex machina* survenir au dernier acte pour empêcher la disparition des arts libéraux. L'auteur réitère son jugement d'entrée selon lequel, depuis les années soixante, « on ne fait plus de vraies études de Lettres, avec une

vraie fréquentation des livres et des œuvres » (p. 13)¹⁴. Je crois qu'il faut être soit inconsciente, soit culottée (qu'on me permette le mot) pour parler encore de cette vérité-là, celle d'un parcours de l'esprit et de la sensibilité enrichis, émancipés, distancés, raffinés, nuancés, élevés. Cela inclut jusqu'à la formation du goût et du jugement (p. 26) ; cela donne accès au plaisir intellectuel (p. 27). Nous parle-t-elle de l'éducation des jeunes filles de Saint-Cyr ? Non. C'est à Nanterre qu'elle a tenté de mettre en œuvre ce credo universaliste, noble et démodé. Je comprends alors qu'elle commence à soupçonner que son idéal d'éducation, fondé non sur une logique mais bien sur une éthique du savoir et du sentir, n'est valable que dans un cadre où il y a unanimité au moins implicite sur une hiérarchie de valeurs humanistes, ce qui était le cas dans la société du petit instituteur de Pagnol. Alors, la conclusion tombe, devant ces visages de jeunes gens pris dans des études-corrivées qui ne déboucheront sur aucun emploi : « Alors quel est donc l'avenir des Lettres¹⁵ dans l'enseignement supérieur ? Nul. [...] Oui, l'enseignement supérieur des Lettres, pour l'essentiel, est mort » (p. 157 et 159).

Dernier tour de piste de l'instituteur républicain que Danièle Sallenave prolonge dans son discours de faillite : la mission du professeur (dans ce que, ici, nous appellerions la faculté des arts) est franchement impossible. L'auteur prend les citoyens à témoin de l'échec de la mission émancipatrice que l'État lui avait confiée. « Car, en enseignant, je refonde chaque jour la République » (p. 83), idéalement, cela s'entend. Sinon, c'est le règne de l'arbitraire, du caprice, de la mode, de l'opinion, de la manipulation, de l'abus de pouvoir, bref de l'indéfendable démagogie qui règne effectivement à l'université. Lettres mortes. Rideau. Au revoir, Madame. Votre témoignage est admirablement bien écrit. Vous êtes cultivée, intéressante, très dévouée à vos étudiants. Est-ce tout ? Non. Ce n'est pas tout.

Entre narration et réflexion, vous développez bel et bien un nœud idéologique qui met aussi en cause vos collègues des arts libéraux¹⁶, où qu'ils œuvrent en Occident. En effet, votre discours repose sur une ferme conviction : nous sommes témoins et complices, dans l'université d'aujourd'hui, d'une fraude monumentale. Celle-ci ne procède pas d'un complot, mais bien de méthodes, de directives et d'un état d'esprit démissionnaire, coupable, inexcusable (p. 18). Nous, professeurs, faisons tous semblant de croire que l'idéal de la culture classique, exigeant et complexe, a fait son temps. Nous l'avons supprimé, dites-vous, alors que notre devoir était de le sauver et de le transmettre. Il n'en tenait, il n'en tient encore qu'à nous de restaurer l'idéal humaniste et d'en faire le principe directeur de l'enseignement comme de l'évaluation. C'est d'ailleurs votre vœu.

Pour ma part, je pense que vous faites erreur sur le statut de vos croyances que vous prenez pour des attributs immuables de l'être, et

qu'en conséquence vous péchez par angélisme et par volontarisme. Je refuse qu'on m'impose une alternative n'admettant que les extrêmes : la métaphysique des valeurs transcendantes dont vous vous réclamez, d'une part, ou la géhenne d'un *anything goes* paresseux et démagogique, d'autre part. L'enjeu de ce débat est de la première importance pour l'ensemble de l'espace public dont, depuis vingt ans, on a évacué les valeurs (religieuses, éthiques, sociales, politiques, pédagogiques, etc.) pour les replier dans l'anonymat de la vie privée. Mais pour légitimer une recherche de valeurs communes, de convergences et de consensus, faut-il invoquer l'être absolu, le sacré et l'éternité ? Je refuse ce choix, avec d'autres ; néanmoins, nous plaçons pour une culture publique nettement définie, occupant un espace public reconquis sur l'atomisme social ambiant. Aussi bien dire que je fais miens plusieurs de vos impératifs sans en accepter le fondement, car ce fondement est loin d'être le seul possible.

Revoyons brièvement votre position, en ce qui concerne l'enseignement des lettres. Vous appelez le mal *démagogie* (p. 43 à 51) parce qu'au nom de prétendus intérêts des étudiants, les facultés ont cédé à la facilité, à la complaisance, à cette illusoire « pertinence » immédiate, au psychologisme le plus odieux. Nous voici donc dans le nouveau paradigme de l'éducation de masse entendue comme médiocrité générale qui arrange tout le monde (p. 41).

Cela veut dire que la culture et les livres ne sont plus les instruments d'émancipation qu'ils doivent être, et, chose plus grave, que le désir d'émancipation disparaît (p. 74-75). Avec la secondarisation du premier cycle qui s'est opérée dans les années quatre-vingt, on ne demande d'ailleurs plus aux professeurs de former le jugement des étudiants. Vous notez que déjà, il y a un monde pour NOUS et un autre pour EUX : ils ne sont pas destinés à partager le monde intellectuel de leurs professeurs.

C'est une cassure, pensez-vous, d'ordre éthique et politique¹⁷, car que signifie cette « rupture de société qui obligerait à réinventer pour ce public nouveau des formes et des contenus correspondant à sa " demande ", en rejetant les formes et les contenus autrefois réservés aux élites ? » (p. 19).

Dans cette vieille querelle entre élitisme et démocratisation, vous condamnez les sciences humaines, surtout les sociologues et les experts pédagogues. Les seconds ont indûment transporté les problèmes sur le terrain technique en croyant pouvoir court-circuiter l'éthique. Vous ne les laissez pas filer à l'anglaise. Quant aux premiers, les sociologues, vous ne supportez pas la réponse tortueuse qu'ils ont donnée à l'interrogation générale sur la transmission de la culture et de ses objets à l'université¹⁸. Certes, vous êtes excédée par le discours *politically correct*¹⁹ du droit au diplôme sans évaluation ou presque. Vous dénoncez le sophisme qui

préside à la relativisation des canons culturels et vous maintenez avec véhémence qu'il existe des sommets du génie humain. Bref, vous accusez d'élitisme pervers ceux qui confisquent la culture pour leur seul usage et transmettent aux masses étudiantes un modèle réduit vulgarisé et relativisé.

Je vous suis sans hésiter dans le diagnostic, qui vaut aussi bien pour nous. Je vois que votre postulat est extrêmement exigeant : vous n'acceptez pas que ce qu'on ajoute à la quantité (d'étudiants inscrits) soit soustrait à la qualité (de leur formation). Non, dites-vous (p. 11), il n'est nullement nécessaire que l'enseignement « de masse » soit abrutissant, méprisant et médiocre. Il faut en restaurer l'excellence. Preuve de faisabilité : les Grandes Écoles (sélectives, sérieuses, encadrées, formatrices, émancipatrices) continuent de transmettre en serre chaude cette culture humaniste différenciée et complexe qui élève l'esprit. Parce qu'elles y croient et prennent les moyens nécessaires pour former les étudiants dans des classes préparatoires. C'est une question de justice et de décision, dites-vous. Donc la solution s'impose : il faut que les facultés adoptent le régime Grande École. Il faut rétablir une propédeutique. Volontarisme, vous dis-je.

Il ne dépend pas de nous que les étudiants se construisent une identité segmentée dans les médias ou sur l'Internet et qu'ils entretiennent avec les formes écrites un rapport différent du nôtre. Voilà un truisme sur lequel je ne m'attarderai pas. Il ne nous dispense pas, j'en conviens, de nous inquiéter gravement de recevoir, en première année du programme des arts (ou littéraire, dans votre code) des gens quasi illettrés. Le premier fait n'excuse pas le second : qu'allons-nous pouvoir faire de générations indigentes dans la maîtrise de leur langue maternelle²⁰ ? Avec une grande justesse, vous voyez que cela compromet la socialité et l'égalité dans l'espace civique : « Apprendre sa langue, c'est apprendre à penser en commun, dans la communauté des hommes » (p. 136).

Mais nous voici arrivés au cœur du problème : la désintégration des références communes sans lesquelles la transmission de la culture humaniste (ou de toute autre) devient une tâche impossible. Faux problème historique, dites-vous, mais vrai problème éthique. Car, si les valeurs culturelles transcendantes sont immuables, il ne saurait y avoir de crise des finalités, des méthodes, des contenus ni des références. Leur validité reste entière, à vos yeux. Mais l'ignorance des étudiants s'étend. Ils souffrent de déréliction et, nous, nous serions coupables d'abandonner le navire, si l'on adopte votre perspective métaphysique. C'est une nouvelle trahison des clercs (p. 45). Votre thèse revient donc à soutenir qu'il n'existe pas de « mutation du système de références » (p. 128) parce qu'il n'y en a qu'un. C'est pourquoi vous parlez plutôt de lacune, de perte, de déclin ou d'absence tout en enjoignant à l'École de les combler. Bref, ces lettres mortes pourraient revivre, il s'agirait de le vouloir.

Et là, je ne puis plus vous suivre. Car j'estime que cela ne relève pas de la volonté. Il ne vous appartient pas de réinventer chez les étudiants les évidences de la culture première. Ce réseau de croyances, de valeurs, de notions plus ou moins cohérentes ne s'enseigne pas. Il fonde et porte la culture seconde, savante et réfléchie que nous tentons de transmettre. Mais il n'est pas en notre pouvoir d'universitaires de produire à la fois le donné et le construit. Et cela est bien ainsi, je pense. Le domaine privé ne me regarde pas. Je ne crois pas possible, en fait, de susciter une manière de sentir par l'école ; mon rôle consiste à enseigner divers savoirs dont le retentissement affectif sur les étudiants échappe à mon autorité scientifique. Deux constatations me séparent définitivement, je le crains, de la foi humaniste qui anime le professeur Sallenave, l'une d'ordre politique et l'autre d'ordre anthropologique.

Dans une perspective politique, d'une part, je ne définis pas mon métier comme elle voit le sien. Ou plutôt, je vis dans un système institutionnel qui ne m'assigne pas le même statut ni la même mission. En effet, chercheur d'abord, professeur ensuite, je ne suis ni fonctionnaire ni — puisque je vis en régime monarchique — mandatée par la République. C'est un établissement parapublic qui est mon employeur, et non l'État lui-même car, par une inversion qui oppose le monde anglo-saxon au monde français, l'intrusion étatique dans les formes et contenus de l'instruction publique est ici perçue comme un danger permanent dont on a appris à se garder (pensons, par exemple, au modèle de la BBC qui n'a pas d'équivalent français).

Je ne représente donc pas l'État en classe. Je n'emprunte pas non plus des postulats qui fondent les visées étatiques. Beaucoup plus seule et vulnérable, j'appartiens à cette université-ci en qualité d'expert spécialisé produisant du savoir ; je suis au service d'un certain type de vérité qu'on appelle scientifique et dont mes pairs sont les seuls juges compétents. Au service de la science, donc, et non pas au service de l'État. On ne perd pas d'arrogance au change...

Or, du fait que je ne suis pas fonctionnaire, il manque à mon statut l'ancrage central du professeur français, c'est-à-dire l'évidence (et la fierté) d'une mission civique. En effet, enseigner au premier cycle, aux yeux de Danièle Sallenave, c'est former des citoyens français instruits et cultivés, tolérants et responsables, y compris les immigrants ainsi intégrés à la nation. Cela s'obtient principalement par l'apprentissage commun du corpus littéraire français tel que fixé par la tradition et qu'on doit assortir d'interprétations françaises d'œuvres étrangères que les canons ont jugées importantes. Dans ce cadre, un universitaire n'a pas à déterminer ce qui est digne ou indigne d'enseignement. Il fait l'économie du débat sur les valeurs, car son rôle est de servir une tradition : il l'a reçue et la transmet à des étudiants qui l'enseigneront eux-mêmes bientôt. Cela règle *a priori*

beaucoup de questions telles que : quoi enseigner ? que valoriser ? dans quelles perspectives ? à quelles fins ? Il s'agit, pour le fonctionnaire, de s'approprier cet admirable patrimoine culturel parce qu'il est là et parce qu'on en est l'héritier. Ici, l'émancipation semble consister dans la croyance que ces œuvres canoniques portent des valeurs transcendant l'espace et le temps, comme l'idée d'Homme qui les accompagne. L'élite littéraire française, dans cette optique, c'est l'ensemble des gens auxquels on a appris à interroger ce corpus de manière « critique » à l'université. C'est un président de la République (François Mitterrand), par ailleurs peu diplômé, qui peut aller s'entretenir avec Bernard Pivot de ses préférences littéraires sans se rendre ridicule ni suspect aux yeux de ses concitoyens, loin de là. Cette conception de l'émancipation socio-éthique par la fréquentation des grands textes ne saurait recevoir de crédit dans un monde où la formation universitaire vise à produire soit la figure neutre et érudite du *scholar* qui maîtrise parfaitement un secteur de connaissance, à l'écart des valeurs et des partis, soit le super-technicien productif, l'un et l'autre définis par des compétences objectivement mesurables.

Pour ma part, je n'ai pas le raccourci civique français à ma disposition et je m'en méfie, autant d'ailleurs que de l'idéal du *scholar* aseptisé. Il me faut donc chercher une source éthique et politique indépendante pour fonder mes choix de valeurs dans l'université. C'est pourquoi je ne peux pas décréter *a priori* quels textes, quelles méthodes, quelles vérités seront utiles aux étudiants qui formeront des projets scientifiques en l'an 2000 et après. Car j'ai l'obligation de proposer ce qui, à mon jugement, peut produire du sens dans un monde aussi éclaté et fragmenté que le nôtre.

L'obligation professionnelle qui est la mienne ne consiste pas à transmettre avec plus ou moins d'éloquence ce qui a été et ce qui est reconnu. Elle exige d'abord que j'interprète de manière inédite certains segments de cette tradition et que je montre les rapports complexes qu'ils entretiennent avec « notre » présent, si tant est que l'on puisse caractériser ce présent (le mien ? le sien ? le vôtre ? moderne finissant ? postmoderne ?).

Dans la pratique quotidienne, je fais à peu près ce que font mes collègues européens. Je connais, moi aussi, ces regards des classes de premier cycle qui poursuivent des études-corrvées sans grand espoir et, comme le professeur Sallenave, j'inscris au programme obligatoire des œuvres ingrates, comme, par exemple, *l'itinerarium mentis ad Deum* (*Itinéraire de l'âme vers Dieu*) de Bonaventure et une question du *De veritate* (*De la vérité*) de Thomas d'Aquin, sans broncher extérieurement. Néanmoins, par rapport aux certitudes qui autorisent son dogmatisme de principe (c'en est un), il est clair que je suis en déficit de légitimité. Je ne crois pas qu'on puisse recevoir de l'État les finalités de la formation et des programmes universitaires. Je ne crois pas non plus que le bien des citoyens puisse se définir d'avance et donc en dehors d'eux. L'université appartient à la sphère de la

société civile et non à celle de l'État. En conséquence, il me semble que, en fin de compte, la légitimité sur laquelle compte le professeur-fonctionnaire est hautement problématique. Et ce que décrit *Lettres mortes*, ce pourrait être le néant de cette légitimité-là qui ne se reconnaît pas encore. La question de la pertinence des contenus et des méthodes reste entière et je préfère reconnaître le haut degré d'arbitraire qui compromettra toujours le discours magistral. En fait, je soutiens que produire du sens dans une salle de classe de premier cycle est une affaire plus complexe, difficile et délicate que ne le pense Danièle Sallenave. Un meilleur encadrement et plus de zèle pédagogique ne sauveront pas la mise, car l'université n'est pas la famille.

D'autre part, et c'est plus grave, le paradigme anthropologique des modernes, celui de la position-sujet judicative et normative face à des objets de pensée soumis à son pouvoir, ce paradigme, dis-je, a implosé depuis plus d'une décennie, détruisant avec lui certaines conditions de possibilité de l'humanisme moderne que le professeur Sallenave veut ressusciter. On voit aujourd'hui que le roi est nu : le prétendu universalisme du modèle humaniste n'a rien d'universel, ni surtout rien d'intemporel. Il a coïncidé avec l'extension historique de la modernité et s'apprête à disparaître avec elle, sous nos yeux. Il n'a plus de prise sur les figures anthropologiques qui s'imposent autour de nous et qui s'inscrivent en faux contre l'identité abstraite et linéaire s'exprimant par des systèmes cohérents et stables, hautement réflexifs et contrôlés, comme celui de l'humanisme. Les grands englobants modernes que sont le savoir, la justice, le progrès n'ont plus de référents intelligibles pour la majorité de nos étudiants ; ce sont des manières de voir qui appartiennent au passé. Ils n'opèrent plus comme normes ; ils piègent. Il faut apprendre à s'en dégager. C'est la nouvelle figure postmoderne de l'émancipation. Aux antipodes du sujet pensant, séparant le moi du non-moi pour s'approprier objectivement la pensée et les œuvres de culture, nos étudiants de cette fin de siècle cultivent la dépossession de soi. Ils cherchent l'immersion, l'immédiateté, l'affect ; le moi ludique dont ils veulent constamment se surprendre s'étagé à la manière d'un palimpseste sans fond dont il convient de dégager les couches de textes et de réécrire quelques fragments. Identité et altérité se compénètrent dans la mosaïque et le métissage étudiés. L'effort conscient de la pensée-milieu a renoncé au pouvoir du sujet moderne en abandonnant la référence à l'origine et à la finalité du sens. Désormais, rien ne paraît clos, ni *ego*, ni texte ; rien ne commence, rien ne finit. Rien n'est fondé ni fondateur. Le dedans et le dehors des discours communiquent dans une polysémie générale et anhistorique. Les appartenances n'opèrent plus comme facteurs de continuité (familiale, sociale, nationale, professionnelle, religieuse, etc.) ; elles se défont et se recomposent en archipels instables comme les emplois flottants et les environnements successifs où l'on vit. Le professeur Sallenave voit

l'émancipation dans l'arrachement aux particularismes et autres irrationnels, tandis que nos étudiants les accumulent, les empruntent, les essaient et y circulent horizontalement sans chercher la moindre possession. La logique identitaire qui préside à ces itinéraires « virtuels » est d'ordre ludique, esthétique. Elle produit bel et bien des résultats cognitifs (parmi d'autres) dont les programmes de philosophie et de lettres ne savent que faire. Cette nouvelle configuration cognitive résiste cependant au « sérieux » et au « pouvoir libérateur » qu'allèguent les formations humanistes visées par nos vieux programmes. Cette résistance prouve son existence (que nous tendons à occulter). Nos étudiants ne sont pas dépourvus de connaissances ; ils sont ailleurs.

On peut déplorer la fin d'un monde d'idées et de valeurs ; on ne peut pas contraindre les étudiants à adhérer à un idéal de culture qui a bien servi et qui se meurt. Faut-il pour autant présupposer que les grandes œuvres du corpus occidental s'aboliront dans l'oubli ? Nullement. Il n'est qu'à admirer comment Ariane Mnouchkine a recréé avec génie *L'Orestie* d'Eschyle, dans des rythmes percussifs barbares, dans des costumes sauvages aux couleurs de sang et de terre, avec des voix jeunes et dures, des jeux scéniques expressifs émanant d'acteurs anonymes et interchangeables, d'une animalité sacrée et envoûtante. Pas de détour par la théorie, pas d'analyses psychanalytique ou sémiotique, pas de subjectivité en colimaçon. On recevait brutalement la force d'un grand mythe cru et extrêmement physique. Le présent et le passé, l'ici et l'ailleurs se chevauchaient dans une sorte de Terreur liée à la loi et à la mort. Comme on sait, cette trilogie obtint un immense succès auprès des jeunes (et des vieux...), à la Cartoucherie de Vincennes, à l'Aréna Maurice-Richard de Montréal, et ailleurs. Mnouchkine a manifestement fait surgir du sens, sans démagogie, ni concession, sans s'appuyer non plus sur le rationalisme distancié des modernes. Cela devrait pouvoir se faire en classe aussi. Et je soupçonne que Mme Sallenave y est déjà passée maître.

En conclusion, je me félicite d'avoir suivi l'auteur dans son témoignage, car elle y fait subir, avec une rare intégrité, un test à son idéal²¹. Or l'humanisme a perdu de larges pans de sa pertinence. Cela n'est pas la faute des professeurs. Aucun ministre ne peut étendre son audience par décret. Un idéal de culture n'est pas une révélation sumaturelle qui flotterait au-delà de l'espace et du temps. C'est une œuvre humaine, reçue et renégociée à chaque génération. L'historicité n'est pas équivalente à l'anomie. Moi aussi, je veux dire à mes étudiants « ce que sont les livres [et] quel trésor est caché dedans » (p. 69). Et cela devient de plus en plus opaque à cause des moyens que je leur propose. Le principe mimétique ne fonctionne plus. On ne peut pas restaurer l'enseignement classique des lettres, mais on peut en inventer un autre, fécond et formateur. Ce qu'on doit faire à Ottawa comme à Nanterre.

NOTES

1. L'œuvre est parue en 1957. Un film fort fidèle et rempli du bruit des cigales a plaisamment donné à entendre ce discours typique de la Troisième République (1991, Yves Robert).
2. On a vu, depuis un an, qu'en France les projets législatifs visant à subventionner les écoles confessionnelles ont fait descendre des manifestants dans des cortèges de protestation. Les ministres et les journalistes s'en disaient surpris.
3. Ce texte a pourtant une étroite parenté avec une chaîne de discours inquiets à trois égards :
 - 1) la mort de l'idéal humaniste dans la culture contemporaine (Simon, 1950 ; Ferry et Renault, 1988) ;
 - 2) les objectifs, la qualité et la légitimité des programmes, contenus de cours et méthodes d'évaluation dans l'enseignement des humanités (Onimus, 1965 ; Morin, 1973 ; Bloom, 1987 ; Dumont, 1995) ;
 - 3) la responsabilité de l'État dans la formation des citoyens : la question de la « démocratisation des savoirs ». Bercuson, Bothwell et Granatstein (1984) mettent en évidence la « décadence » des universités canadiennes et leur incapacité à s'imposer un *core curriculum* classique commun ; Serres (1991) propose un nouveau profil de formation.
4. Réel paradoxe d'un discours plutôt atmosphérique, se déplaçant en rase-mottes et condamnant l'insistance mise par l'enseignement universitaire sur le vécu, sur les conditions immédiates ou sur les états d'âme des étudiants, bref condamnant ce qu'il fait lui-même (hors de l'école, il est vrai).
5. Du moins, pas d'ambition avouée.
6. Pour *Les portes de Gubbio*, Hachette.
7. J'apprécie son talent littéraire d'autant que j'ai moi-même présenté d'une façon analogue (mais sans son habileté) des problèmes rencontrés dans mes séminaires d'enseignement supérieur (Letocha, 1996).
8. Il s'agit des résidences d'étudiants dans la cité universitaire.
9. Quatrième de couverture.
10. On sent ici une haine de la province connue dans certaines œuvres de l'époque, telles *Thérèse Desqueyroux* et *Hiroshima mon amour*.
11. Ouvert à tout titulaire de baccalauréat puisqu'en lettres les places ne sont point contingentées.
12. En 1995, on compte plus d'étudiants inscrits à Paris que dans toute la France en 1960.
13. Personnellement, avec un corporatisme de mauvais aloi, je doute que l'étude de la littérature puisse produire seule ces effets dont plusieurs exigent une formation philosophique spécifique et suivie.

14. Sallénave parle ici d'études qui servent à élever et à corriger les individus en fonction d'une métaphysique de la liberté par la vie de l'esprit.
15. Il est à noter que l'auteur emploie toujours cette majuscule de révérence.
16. C'est-à-dire les historiens, ethnologues, philosophes, traducteurs, gens de théâtre, géographes et autres spéculatifs non mathématiciens.
17. Pour reprendre un mot à la mode, on peut dire que vous accusez le régime universitaire présent de pratiquer l'exclusion des étudiants.
18. Par exemple, dans l'enquête de Baudelot et d'Estabiet concluant que « *Le niveau monte* », citée p. 9 de l'ouvrage, qui avait eu grande visibilité dans la presse française lors de sa parution et qui pourrait avoir agi comme élément déclencheur de *Lettres mortes*, si j'en crois l'agacement de votre première page.
19. Quand le reste de la censure *politically correct* aura contaminé Nanterre (ce qui est peut-être déjà fait), vous n'aurez plus le droit d'occuper l'espace et la parole publics avec la tradition des formes, des œuvres et du style français, ni uniquement européen, sans être accusée de pratiquer l'ethnocentrisme, l'exclusion, le mépris, l'erreur scientifique, bref une inacceptable violence. Éthique contre éthique ? Français ou universel ? Comment votre modèle permettrait-il de légitimer votre humanisme de croyance ?
20. J'ai exprimé ma perception de la même situation (voir Letocha, 1993).
21. À l'examen, cet idéal s'avère très proche de celui d'Allan Bloom (1987), sauf

en ce qui concerne le rôle émancipateur de la République. Les deux nous parlent d'humanité et d'ouverture *sub specie aeternitatis*. Cf. le rôle du modèle marchand dans les universités (voir Graeme Hunter, 1991).

RÉFÉRENCES

- BERCUSON, D. J., R. BOCHWELL et J. L. GRANATSTEIN (1984), *The Great Brain Robbery*, Toronto, McClelland and Stewart.
- BLOOM, A. (1987), *The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, New York, Simon and Schuster.
- DUMONT, F. (1995), *Raisons communes*, Montréal, Boréal.
- FERRY, L. et A. RENAUT (1988), *La pensée 68. Essai sur l'antihumanisme contemporain*, Paris, Folio-Essais.
- HUNTER, G. (1991), « The University in Bloom and After », *Interchange*, 22, 1, 2.
- LETOCHA, D. (1993), « Comment habiter une langue maternelle ? », *Langue et Société*, n° 45.
- LETOCHA, D. (1996), « Lire la Renaissance dans le texte », *Nouvelle revue du seizième siècle*, 14, 2, Genève, Droz.
- MORIN, L. (1973), *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, Paris, PUF.

- ONIMUS, J. (1965), *L'enseignement des lettres et la vie. Métamorphose d'un métier*, Paris, Desclée de Brouwer.
- PAGNOL, M. (1990), *La gloire de mon père*, Paris, Bernard de Fallois, coll. Fortunio.
- RENAUT, A. (1995), *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy.
- ROY, G. (1950), *La petite poule d'eau*, Montréal, Beauchemin.
- ROY, G. (1977), *Ces enfants de ma vie*, Montréal, Stanké.
- SALLENAVE, D. (1980), *Les portes de Gubbio*, Prix Renaudot 1980, Hachette.
- SALLENAVE, D. (1995), *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*, Paris, Michalon.
- SERRES, M. (1991), *Le tiers-instruit*, Paris, Folio-Essais.
- SIMON, P.-H. (1950), *L'Homme en procès*, Paris, Payot.