

La littérature et la vertu...

« Justification d'une approche littéraire des phénomènes éducatifs »¹

Philippe Meirieu
Professeur à l'université LUMIERE-Lyon2

Quand j'ai proposé d'organiser et de prendre en charge, en « sciences de l'éducation », un cours pour les éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux et professionnels de santé que j'ai intitulé « Approches littéraires des phénomènes éducatifs », je cherchais d'abord à réagir contre ce qui m'apparaissait une hégémonie excessive et regrettable des « sciences humaines » sur la formation des éducateurs. Tout se passe, en effet, dans ce domaine, comme si l'on avait substitué, en quelques dizaines d'années, à la formation classique par « les Humanités » une formation par « les sciences humaines » (en particulier la psychologie et la sociologie) qui garantiraient une scientificité et, donc, une efficacité plus grande aux « métiers de l'humain ». Certes, il n'est pas possible de traiter ici de la même manière toutes les sciences humaines ni de négliger la diversité de modèles épistémologiques qu'elles véhiculent : entre

¹ Ce sous-titre est à entendre comme un hommage à Daniel Hameline, en écho à son ouvrage *La liberté d'apprendre – Justification d'un enseignement non directif* (Editions ouvrières, Paris, 1967) qui fut suivi en 1977 de *La liberté d'apprendre, situation II – Rétrospective sur un enseignement non directif* (Editions ouvrières, Paris, 1977). Je dois, en effet, beaucoup à mes échanges avec Daniel Hameline pour ce qui concerne les positions soutenues dans ce texte... mais qui, évidemment, ne l'engagent pas.

l'expérimentalisme néo-positiviste de certains et l'approche clinique des autres, il y a des différences considérables. Entre la fascination pour les neurosciences sensées apporter la réponse à toutes les questions des hommes et l'effort des sociologues pour introduire, à travers les « histoires de vie », une approche compréhensive des réalités sociales, il y a un écart immense, si ce n'est un gouffre. Mais tout se passe comme si les uns et les autres avaient implicitement décidé de se débarrasser de toute la richesse sédimentée au cours des siècles par la littérature, réduite à un divertissement plus ou moins élaboré ou abandonnée comme « objet d'étude » aux seuls spécialistes de Lettres chargés de produire, de leur côté, des « travaux scientifiques » sur les grandes « œuvres ».

Trois éléments renforçèrent ma détermination dans l'organisation de cet enseignement atypique et très largement isolé dans la discipline où je travaille : d'une part, j'étais irrité, depuis plusieurs années, par l'introduction dans l'enseignement secondaire, mais aussi dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), d'une didactique techniciste du français qui substituait trop souvent la seule « grammaire de texte » au travail de réflexion sur la signification de ceux-ci. D'autre part, j'ai été frappé, au cours de la consultation que j'ai conduite en 1998 auprès des lycéens, par l'immense demande de ces derniers en matière de rencontre avec les « grandes préoccupations » de l'humanité ; ils regrettaient massivement que les questions abordées par la mythologie, la littérature et la philosophie soient abandonnées à Walt Disney et aux thrillers américains. Enfin, je découvris des travaux comme ceux de Serge Boimare² sur l'usage de la mythologie grecque ou des œuvres de Jules Verne pour développer une approche proprement pédagogique des questions identitaires avec des adolescents en très grande difficulté.

² Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999. Cf. aussi, Serge Boimare, « L'école, je n'en veux plus », in Philippe Meirieu, *L'école et les parents*, Paris, Plon, 2000, pages 156 à 168.

J'ai donc tenté d'introduire dans mon université et, particulièrement, dans la formation des éducateurs, l'étude d'un patrimoine bien plus ancien et bien plus riche que celui constitué récemment par les « sciences de l'éducation ». Ceci me paraissait d'autant plus nécessaire que les métiers de l'éducation requièrent l'exercice d'un *discernement* irréductible à la simple juxtaposition des disciplines traditionnellement enseignées aux étudiants : il faut, certes, pouvoir disposer, sur une situation donnée, d'éclairages psychologiques, sociologiques, historiques, économiques, institutionnels, juridiques, etc... mais aucune décision ne peut être prise en additionnant ou en multipliant ces éclairages³. La décision éducative, qui consiste souvent, comme l'explique Philippe Perrenoud, à « agir dans l'urgence et à décider dans l'incertitude »⁴, suppose une capacité à entendre les enjeux en présence, à anticiper des possibles, à identifier des valeurs et à poser des actes qui comportent toujours une part de risque. Or, rien, dans nos universités, ne semble former les étudiants à cette capacité d'exercice du discernement, à cette *phronesis* dont parle Aristote, à cet « art de faire » comme dit Michel de Certeau⁵.

Certes, on aurait pu imaginer que l'enseignement philosophique puisse remplir ce rôle, finalement assez fidèle à sa plus ancienne tradition et magistralement illustré ces dernières années par les travaux, par exemple, de Vladimir Jankélévitch ou de Paul Ricoeur. Mais la philosophie universitaire, pour le meilleur et pour le pire, est devenue aujourd'hui une discipline qui « se compromet » difficilement avec la réflexion « existentielle », qui exige – sans doute légitimement – des compétences particulièrement poussées en matière d'histoire de la pensée philosophique et dont le caractère souvent très formel

³ Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

⁴ Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur, 1996.

⁵ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien I – Arts de faire*, Paris, Folio-Essais, 1990.

décourage facilement les praticiens de l'éducatif et du social. Il ne faut, bien évidemment, pas renoncer à les y amener mais le chemin, s'il est trop raide, encourage à l'abandon des adultes qui consentent déjà de grands sacrifices pour reprendre des études et ont besoin d'être accompagnés dans des difficultés graduées. Enfin, en matière éducative, l'approche philosophique réduit trop souvent, malheureusement, les problèmes auxquels les éducateurs sont confrontés à des schémas binaires, conceptuellement satisfaisants mais peu capables de faire accéder à une véritable réflexion critique sur les pratiques effectives. Les étudiants le sentent ou le savent, eux qui ont pu observer, à travers leurs multiples rencontres, à quel point la pertinence conceptuelle peut s'accompagner, dans ce domaine, de la plus grande médiocrité dans l'action. Ils ont aussi et souvent fait l'expérience triviale de l'écart fantastique qui peut exister entre l'armature intellectuelle et la fragilité personnelle des hommes. Expérience heureusement irréductible mais concrètement problématique : heureusement irréductible car elle ouvre l'espace à la liberté et nous protège contre toutes les formes de suffisance mais concrètement problématique car elle laisse l'éducateur désarmé, quand ce n'est pas amer ou désespéré.

J'ai donc fait l'hypothèse – infiniment hasardeuse – que le retour aux « Humanités » pouvait constituer un précieux moyen de formation « humaine » dans des métiers qui ne travaillent pas seulement « avec » de l'humain mais « sur » de l'humain. Il m'a semblé que, loin de toute perspective applicationniste, l'approche de la complexité et des contradictions éducatives à travers la littérature pouvait ouvrir un espace de réflexion, à l'endroit et au moment – infiniment ténus mais infiniment précieux – où s'articulent l'intime et l'universel dans le contact avec « l'œuvre ». Rien d'évident dans cette hypothèse : tout invite à penser, en effet, que les amateurs de poésie et les grands lecteurs de roman peuvent s'avérer aussi impuissants et stériles dans leur activité éducative – qu'il s'agisse de leurs étudiants ou de leurs enfants - que des

spécialistes de biologie moléculaire, des experts en matière de droit constitutionnel... ou des professeurs de « sciences de l'éducation » ! On doit craindre, en revanche, que la réflexion proprement éducative sur des œuvres littéraires ravale celles-ci au rang de prétextes et en fasse oublier la spécificité artistique. On viderait ainsi des textes de leur substance propre sans avoir l'assurance du moindre bénéfice quant à leur usage !

Et pourtant, malgré ces fortes objections, je me suis entêté. J'ai même poussé la provocation jusqu'à affirmer, lors d'un « colloque scientifique », devant une assemblée de collègues médusés, que « la lecture du *Sagouin* de Mauriac était probablement plus décisive pour la formation d'un éducateur que celle de toute la psychologie de Piaget. » Emporté par mon élan et laissant parler mon agacement devant la gémissement obligée à l'égard des « sciences humaines », j'avais, bien évidemment, « poussé le bouchon un peu loin ». On me le fit âprement remarquer. Je dus me justifier et expliquer que je défendais un point de vue proprement « pédagogique », adoptant une posture qui n'avait probablement pas de validité conceptuelle intrinsèque mais pouvait valoir par son pouvoir heuristique, les pratiques qu'elle permettait d'inventer et les propositions dont elle favorisait la mise à l'épreuve. En réalité, personne ne peut légiférer *a priori* sur l'efficacité de l'approche littéraire dans le parcours de formation d'un éducateur. En revanche, le pédagogue peut s'interroger sur les conditions qui pourraient permettre d'espérer qu'un tel apport puisse être de quelque utilité. Ce n'est pas grand-chose, à vrai dire, tant il est impossible de décréter cette efficacité... Mais on peut tenter une exploration patiente de ce qu'il est possible de faire, conjuguée avec un optimisme raisonnable sur ce qui peut advenir alors⁶.

⁶ Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1991.

C'est Jorge Larrosa, un collègue catalan dont l'œuvre est malheureusement presque inconnue en France, qui explique bien la continuité essentielle entre l'œuvre « didactique » et l'œuvre de fiction⁷. Il rappelle que Nietzsche, au début de la quatorzième partie de *La naissance de la tragédie*, évoque Socrate : Nietzsche fustige « son œil de Cyclope où jamais ne brilla la démente bénigne de l'enthousiasme artistique » et souligne que, pourtant, le Socrate de Platon, dans l'*Apologie* et le *Phédon*, avoue goûter les fables d'Ésope. Ce qui amène Nietzsche à citer un dénommé Gellert, aujourd'hui oublié : « Pour celui qui n'arrive pas à bien comprendre, on peut lui rendre service et lui exposer la vérité en employant une image »... Scandale ! La hiérarchie platonicienne pourrait donc être renversée... au moins, pour ceux qui « n'arrivent pas bien à comprendre ». De quoi justifier l'usage de la pédagogie avec « les publics difficiles » ! Et de quoi réhabiliter la littérature avec ceux et celles qui, dans une démarche de formation, peuvent avoir besoin de médiations pour accéder aux concepts...

Peter Handke va plus loin encore. Dans un texte intitulé *J'habite une tour d'ivoire*⁸, il avoue sans scrupules : « Je n'ai jamais été éduqué par les éducateurs officiels ; c'est à la littérature que j'ai laissé le soin de me changer. Je suis convaincu de pouvoir changer les autres avec ma littérature ». Et il cite Flaubert, Dostoïevski, Kafka, Robbe-Grillet qui produisent un « éclatement de toutes les images du monde en apparence définitives ». La littérature, ici, joue un rôle formatif, non parce qu'elle permet d'accéder aux systèmes conceptuels, mais bien parce qu'elle « les fait voler en éclats », violente nos certitudes, bouscule nos évidences, nous arrache aux lieux communs. Et Dieu sait si l'éducation est,

⁷ Jorge Larrosa, *Apprendre et être – Langage, littérature et expérience de formation*, Paris, ESF éditeur, 1998.

⁸ Peter Handke, *J'habite une tour d'ivoire*, Paris, Bourgois, 1992.

par excellence, comme l'a bien montré Daniel Hameline⁹, le domaine des lieux communs : la métaphore horticole (« l'épanouissement de l'enfant ») ou technologique (« doter chacun des outils intellectuels nécessaires à son développement ») sature les discours de toutes sortes. Que l'on soit dans le champ associatif (où fleurissent les projets généraux et généreux sur « le respect dû à l'enfance dont on doit contempler les potentialités qui s'éveillent »), dans le domaine académique (où les corps d'inspection et la hiérarchie de l'éducation nationale produisent des milliers de pages chaque année pour « décliner » sous toutes ses formes le constructivisme piagétien) ou dans le registre politique (où les partis rivalisent de banalités sur « la formation à la citoyenneté » afin de ne pas avoir à aborder les questions sensibles de la carte scolaire ou de l'hétérogénéité des classes)... le lieu commun triomphe. Et – conséquence inévitable - les lieux communs s'affrontent : « Il faut transmettre des savoirs »... « Mais on a besoin de pédagogie pour cela ! ». « Il faut faire réussir tous les élèves. »... « Mais on ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif ! ». « Il faut respecter les capacités de chacun. »... « Mais il ne faut pas enfermer chacun dans son passé ! »... et ainsi de suite. Or, « penser et agir l'éducation », selon la formule de Charles Hadji¹⁰, requiert que l'on sorte de ces lieux communs ou, mieux encore, qu'on s'efforce de les penser *ensemble*. Car, c'est précisément en les pensant ensemble qu'on les fera « voler en éclats ». Les penser ensemble et comprendre comment ils peuvent être vrais ensemble oblige à penser ce que la philosophie de l'éducation tend à évacuer systématiquement : la temporalité de l'éducation et de la formation, la transition, le passage, l'accompagnement, l'émancipation¹¹.

⁹ Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF éditeur, 1986.

¹⁰ Charles Hadji, *Penser et agir l'éducation*, Paris, ESF éditeur, 1992.

¹¹ Voir l'étude de Nanine Charbonnel, *L'impossible pensée de l'éducation*, Fribourg, Delval, 1987.

Et c'est précisément sur ces questions que la littérature est irremplaçable : elle travaille avec le temps, la continuité et la rupture, les hésitations et les arrachements... à côté de débats stériles entre des lieux communs qui s'opposent et s'épuisent en inutiles polémiques. À ce titre la littérature peut fonctionner comme un anti-dogmatisme, une sorte de vaccin contre toutes les formes de prédication et de simplification. Pour reprendre une opposition particulièrement pertinente, développée par Régis Debray¹², entre « communication » et « transmission », la littérature se situe du côté de la transmission car elle fraye avec les invariants de l'humain, touche à ce qui relie les hommes entre eux de génération en génération, cherche la trace qui dure et non l'effet immédiat, impose de surseoir au zapping culturel pour prendre le temps de cheminer avec d'autres personnes que celles qui nous sont familières, dans d'autres temps et d'autres lieux.

Explorer la littérature comme « outil de formation », c'est donc explorer son pouvoir d'ébranlement sur les personnes. C'est explorer le pouvoir déstabilisateur du texte. Lire et faire lire, sans relâche. Se gargariser du texte jusqu'à ce qu'il se coince dans notre gorge, résiste à l'emprise de notre imaginaire tout-puissant pour que nous puissions accéder à « quelque chose » d'irréductible... une chose qui est là, tapie au cœur du texte, quand le dire excède le dit et que nos échafaudages intellectuels se trouvent mis en difficulté ou en échec¹³. On « sent » que ce qui se passe là est d'un ordre particulier : je m'y reconnais complètement et c'est, à la fois, autre chose, quelque chose qui m'astreint à reconfigurer mon espace mental, à faire de la place sans, pour

¹² Régis Debray, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000, page 15.

¹³ Marie Repussé explique très bien cela dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'on garde ?* (Paris, POL, 2000) : « Dans l'explication de textes, il s'agit de cela : s'assujettir en se faisant violence, à un texte écrit par un autre. Proférer les paroles sourdes qui s'entassent confusément en nous à la lecture, les amener au jour, « s'en expliquer ». C'est une chose, même si on la pratique depuis des années, d'une extraordinaire violence. Parce que, sauf esquives, elle force à se tenir au pied du mur de la lettre. »

autant, m'obliger à renoncer à occuper cette place. L'œuvre ainsi peut nous réveiller de notre torpeur, elle interroge la frontière entre ce que nous savons et ce que nous sommes. Elle parle de moi, constamment de moi, et jamais seulement de moi. Elle m'oblige ainsi à parler de moi à la deuxième personne. En évitant l'engluement inévitable du discours à la première personne et la suffisance inéluctable de celui qui parle de lui à la troisième personne.

Ainsi conçue l'approche littéraire en formation peut s'entendre comme une sorte de revanche de Protagoras¹⁴ : *un moyen d'enseigner la vertu*. Sauf que la vertu n'est pas ici « l'action à coup sûr », mais la capacité à « agir quand même », avec tendresse et pudeur, pour faire advenir un peu d'humanité. Sauf que la vertu est ici un « art de la décision » où l'absence de certitude se conjugue – et c'est, à la fois notre épreuve et notre chance – avec une terrible augmentation de nos responsabilités : ce n'est pas un des moindres paradoxes, en effet, de la vertu à laquelle nous sommes réduits aujourd'hui, que d'avoir à assumer, dans l'acte lui-même, « l'insoutenable légèreté de l'être », en raison l'effondrement des systèmes moraux, et d'éprouver simultanément, à chaque instant, le poids de l'humain qui est en jeu et qu'il faut bien « peser ». Or, qui a un peu vécu et réfléchi sur la vie sait ce que « peser » veut dire, à quel point « l'humain » pèse... et à quel point toute décision est difficile pour qui, précisément, pèse « ces choses-là ». La vertu suppose donc une perception aigüe de « l'instant », au sens où Gaston Bachelard entendait ce mot. De la densité de l'instant. De ce qui se joue dans ces crises de la relation éducative que les professionnels de l'éducation sont précisément, pour beaucoup, incapables de gérer aujourd'hui et qui leur fait préférer les certitudes d'un discours sociologique – sur la violence, la filiation, les savoirs – à l'ouverture d'un discours littéraire qui ouvre des brèches au lieu de panser des plaies.

¹⁴ À cet égard, je me range au point de vue d'Henri Atlan dans *Tout, non, peut-être – Education et vérité*, Paris, Le Seuil, 1995.

Enfin, pour faire bonne mesure, il faut ajouter que cette vertu-là n'est pas une qualité acquise une bonne fois pour toutes mais bien l'expression de la liberté d'un être qui refuse de se réduire à l'enfermement et à la répétition, de se laisser fasciner par « la gonflette » sociale ou le délire psychologique interprétatif. Inutile, ici, d'ajouter quoi que ce soit : cela assigne le formateur, formellement, à la modestie.

Mais la modestie n'exclut pas la lucidité et l'effort pour réfléchir aux conditions de cet usage de la littérature que je préconise. Jorge Larrosa nous dit ici des choses essentielles¹⁵. Daniel Hameline, aussi, dans sa belle post-face à l'ouvrage autobiographique de Gilles Ferry, *Partance*¹⁶. J'ai essayé moi-même de montrer ce que pouvait être cette « approche littéraire des phénomènes éducatifs » dans un petit ouvrage *Des enfants et des hommes*¹⁷ qui, sans doute parce qu'il dérouta le lectorat pédagogique traditionnel sans réussir à intéresser d'autres lecteurs, a, quelques jours après sa publication, disparu des rayons des libraires. Mais, l'université reste bien un des derniers lieux où Guillaume d'Orange peut encore être un peu d'actualité : « Il n'est pas (vraiment) nécessaire d'espérer pour y entreprendre ni d'y réussir pour persévérer ».

Je propose donc de persévérer et de continuer à explorer une approche littéraire des faits éducatifs... Non sans une certaine inquiétude. Faut-il espérer que la littérature soit mise aujourd'hui au programme de toutes les formations qui, d'une manière ou d'une autre, préparent à des « métiers de l'humain », y compris, par exemple, pour les étudiants qui se destinent à enseigner la physique ou les techniques agricoles ? Ou, au contraire, faut-il craindre que cette

¹⁵ Op. cit.

¹⁶ Gilles Ferry, *Partance*, Paris, L'Harmattan, 1994.

¹⁷ Philippe Meirieu, *Des enfants et des hommes – littérature et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1999.

contrainte n'en éloigne systématiquement, en raison de la « scolarisation » dont elle ferait alors l'objet – on imagine facilement l'inflation d'ouvrages para-universitaires qui sévirait alors – la plupart des étudiants ? Difficile de répondre à la question : peut-on oser dire que c'est là affaire de « pédagogie » ?