

---

*L'hétérodidactique de la marionnette*  
*La déconstruction et la pédagogie chez Jacques Derrida*

Yuji NISHIYAMA  
 Université de Tokyo

Peut-être y a-t-il une incompatibilité, plus qu'une contradiction dialectique, entre l'enseignement et la signature, un magister et un signataire. Se laisser penser et se laisser signer, peut-être ces deux opérations ne peuvent-elles en aucun cas se recouper.

Jacques Derrida, *Glas*

Jacques Derrida est de ces philosophes qui ont sérieusement remis en cause les rapports théoriques et pratiques entre la philosophie et l'éducation, tout en restant éloigné des institutions universitaires françaises traditionnelles. <sup>1</sup> Ainsi dans les années 1970, il organise avec plusieurs enseignants et étudiants le GREPH (Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique), qui milite contre la réduction de l'enseignement philosophique au lycée par le gouvernement français et encourage la recherche théorique sur le lien essentiel entre la philosophie et l'enseignement en général. Puis, en 1983, Derrida redouble d'efforts pour créer le Collège international de Philosophie, institu-

---

1. Dans l'article sur l'université, Derrida mentionne le philosophe Kierkegaard. « [...] Kierkegaard, un penseur étranger, presque hostile à l'idée d'Université, nous donne souvent plus à penser, quant à l'essence de l'Université, que les réflexions académiques elles-mêmes » (*Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990, p. 497. Nous mettons la pagination après le sigle DP). Cette citation est plutôt inattendue, car Kierkegaard est un penseur qui développa ses recherches philosophiques hors des institutions universitaires et qui n'a jamais écrit sur l'université. Doit-on voir ici une marque de sympathie de Derrida pour son illustre pair?

tion visant à élargir les horizons de la discipline philosophique. Enfin, dans ses dernières années, il s'interroge dans des textes comme *L'Université sans condition*<sup>2</sup> sur l'avenir de l'université et des Humanités à l'époque de la mondialisation.

La question de l'éducation est cruciale dans l'élaboration de la propre philosophie de Derrida, qui depuis 1964 n'a jamais cessé de donner ses séminaires. « Je n'imagine pas de philosophie ni de recherche dissociée de son enseignement. J'ai essayé d'introduire dans cet enseignement de nouvelles pédagogie, de nouvelles mises en scènes, de changer la politique de l'enseignement et son rapport à la société ». <sup>3</sup> L'enseignement, plus qu'un thème secondaire, occupe une place prépondérante dans ses recherches philosophiques. <sup>4</sup> Derrida est mort en novembre 2004, nous laissant garants de son héritage intellectuel. Pour nous qui tentons d'approfondir et prolonger sa philosophie, il paraît indispensable de savoir par quelle méthode pédagogique Derrida lui-même a transmis aux étudiants les pensées des philosophes passés dont lui-même était l'un des héritiers. Nous montrerons dans ce qui suit comment la théorie et la pratique de Derrida sur la philosophie et l'éducation représentent l'exemple le plus concret de son concept de déconstruction.

### *1. L'enseignement et la répétition*

Commençons par jeter un regard sur la carrière d'enseignant de Derrida. Sur invitation d'Hyppolite et d'Althusser, il devient en 1964 maître-assistant en Histoire de la philosophie à l'École Normale Supé-

---

2. Nous avons déjà traité de ce sujet dans le dernier forum « Philosophie et Éducation », le 8 novembre 2006 au Collège international de Philosophie. Voir : Yuji NISHIYAMA, « Que suis-je en droit d'espérer de l'Université, par excellence des Humanités : sur la question de l'Université chez Derrida et Kant », *UTCP Bulletin*, Vol. 10, 2007, pp. 9–16.

3. *Sur parole : instantanés philosophiques*, Aube, 1999, p. 36.

4. « La question de l'enseignement traverse tout mon travail et tous mes engagements politico-institutionnels, qu'ils concernent l'école, l'université ou les médias ». *Papier Machine*, Galilée, 2001, p. 372.

rière. Chargé de la classe préparatoire pour l'agrégation, Derrida restera à ce poste jusqu'à sa mutation à l'EHESS en 1984. En sa qualité de maître-assistant, Derrida a déployé une activité éducative originale, se démarquant du style des Professeurs de plus haut rang comme de celui des assistant non-titulaires, plus précaires.<sup>5</sup>

L'agrégation est un concours national étatique extrêmement sélectif visant à renforcer et reproduire un certain canon de rigueur et de tradition dans la philosophie en France. Le jury de l'agrégation en effet s'intéresse moins au fond de la pensée des aspirants qu'à l'impeccabilité de la forme de leurs réponses. Durant vingt ans passées à l'École Normale Supérieure, Derrida assiste de nombreux élèves dans leur préparation pour le concours. Selon lui, « répétiteur, l'agrégé-répétiteur ne devrait rien produire, si du moins produire voulait dire innover, transformer, faire advenir le nouveau. Il est destiné à répéter et à faire répéter, reproduire et faire reproduire : des formes, des normes et un contenu » (DP 122). L'agrégé-répétiteur doit prodiguer conseils et soutien dans l'acquisition des connaissances, idéalement en se mettant à la place des élèves. Derrida s'est ainsi occupé de l'enseignement répétitif à la fois du point de vue du professeur et de celui de l'élève.

L'éducation suppose un mélange ambigü d'autonomie et d'hétéronomie. D'un côté, l'éducation est hétéronome, puisque c'est grâce aux enseignements de ses devanciers que l'on apprend ce qu'on ne peut pas encore comprendre. L'éducation, mot dérivé du mot latin *ducere* (conduire), consiste à guider quelqu'un pour développer ses capacités. Il est à noter qu'en japonais *apprendre* (学ぶ) et *imiter* (真似る) partagent la même étymologie : le fond de l'éducation, c'est l'exercice de *ressembler véritablement* (真に似る), la possibilité d'imiter fidèlement connaissances et techniques. On peut donc apprendre quelque chose par une approche hétéronome, par la répétition.

D'un autre côté cependant, l'éducation a pour but de rendre l'appre-

---

5. C'était alors qu'il occupait cette position ambigüe que Derrida a rédigé de nombreux articles sur l'éducation et l'université. En réalité, à cette époque, plutôt que le Professeur ou l'assistant, c'est souvent le maître-assistant qui menait la critique des institutions universitaires (DP 140).

nant autonome. Il s'agit de diriger un apprenant dans l'apprentissage des choses nécessaires qui lui permettront à terme de se passer de l'aide d'autrui. Désormais, s'il rencontre de nouvelles difficultés, il sera en mesure de s'enseigner à lui-même. La présence du maître s'efface progressivement, intériorisée par l'apprenant. Comme dans la traditionnelle pédagogie socratique, il s'agit ici non seulement d'apprendre quelque chose à l'aide d'autrui, mais aussi et surtout de développer en soi une véritable capacité de savoir.

Derrida qualifie cette pédagogie basée sur la répétition et la reproduction de « structure sémiotique de l'enseignement », « interprétation *pratiquement* sémiotique du rapport pédagogique » (DP 130) et analyse l'enseignement comme un schéma sémiologique. « Enseignement » et « signe » sont d'ailleurs deux mots dérivés de la même racine latine. Dans l'enseignement, la transmission des connaissances est impossible sans l'aide de signes : le professeur propose des signifiants aux élèves, qui à leur tour les interprètent d'une manière personnelle. Dans la mesure où les signifiants permettent la croyance au signifié transcendantal, cette pédagogie peut avoir un caractère métaphysique. Derrida s'interroge surtout sur l'autorité de l'enseignant—signifiant des signifiants—intériorisé dans l'apprenant par cette communication sémiologique.<sup>6</sup>

Alors qu'il développe déjà ses propres pensées dans des ouvrages tels que *De la grammatologie* ou *L'écriture et la différence*, Derrida, en tant que répétiteur, s'abstient de mettre en avant son originalité. Il écrit en 1976 : « Je fais comme si ce travail n'existait pas et seuls ceux qui me lisent peuvent reconstituer la trame qui, bien entendu, quoique dissimulée, tient ensemble mon enseignement et les textes publiés » (DP 124). C'est dans le séminaire dont il a la charge qu'il exprime plus librement ses propres opinions. Ainsi, Derrida prend conscience en la vivant de la dichotomie qu'il existe entre la répétition de l'histoi-

6. Au début de son article sur Michel Foucault dans *L'écriture et la différence*, Derrida prend l'exemple de la relation maître/disciple, et nomme la conscience du disciple comme « conscience malheureuse » (expression reprise de Hegel). La présence du maître intériorisée dans le disciple divise en effet irrémédiablement la conscience de celui-ci. Sur la question du maître chez Derrida, voir Satoshi Ukai, « un maître « nu » », *Shiso*, Iwanami Shoten, No. 969, janvier 2005.

re de la phisosophie et la création de la philosophie.

## 2. *La déconstruction et la pédagogie*

Derrida a-t-il refusé la pédagogie traditionnelle de la répétition et la reproduction, afin d'élaborer la pensée de déconstruction comme sa propre pédagogie? Pour Derrida, quels sont les rapports entre la déconstruction et la pédagogie?

Tout d'abord, comme il l'a souvent répété, la déconstruction n'a ni programme, ni plan, ni projet, à la différence de la critique qui elle part d'un objet défini. On ne peut pas prédéfinir la déconstruction, elle arrive au texte.<sup>7</sup> Derrida dit : « Je crois que, si elle est d'un intérêt, la déconstruction doit exercer une grande influence sur les enseignements à tous les niveaux. Je peux le dire sans hésiter. Mais de ce point à une autre étape, à une étape constructive, je ne peux pas développer cette conception ». <sup>8</sup> Entendue ainsi, la déconstruction semble difficilement pouvoir constituer une pédagogie ; car nul a priori ne peut en apprendre et encore moins en enseigner la méthode. La déconstruction est incompatible avec le statut de l'expert, du professionnel ou de la figure de premier plan. S'il est possible d'enseigner la déconstruction, ce sera dans des relations d'un type différent du rapport classique qui lie le maître à l'élève. <sup>9</sup>

---

7. « [...] il n'y a pas la déconstruction, il y a des mouvements singuliers, des styles plus ou moins idiomatiques, des stratégies, des effets de déconstruction hétérogènes d'un lieu à l'autre, d'une situation (historique, nationale, culturelle, linguistique, voire « individuelle ») à l'autre » (DP 161).

8. « Jacques Derrida », in *Criticism in Society*, éd. Imre Salusinszky, Methuen, 1987, p. 14. Ma traduction française.

9. Sur l'institutionnalisation de la déconstruction, incompatible avec les notions de programme et de maître, Derrida dit : « Il est difficile (mais non pas impossible, j'essaierai de le montrer) de concevoir un programme d'enseignement philosophique (comme tel) et une institution philosophique (comme telle) qui suivent de façon consistante, voire survivent à une rigoureuse déconstruction » (DP 119). Derrida s'attaquera plus tard à cette tâche difficile, lorsqu'il créera le Collège international de Philosophie en 1983, dont le programme d'études et le fonctionnement diffèrent grandement de l'université traditionnelle. Le Collège, qui semble incarner la logique de la déconstruction, fait aussi partie du cadre d'analyse de ce papier.

La déconstruction ne semble pas être un objet enseignable. Elle n'est même pas un acte ou une opération. La déconstruction, en fait, remet en cause le cadre même de l'enseignement : le contenu et le sujet de l'éducation, le quoi et le qui dans l'enseignement.<sup>10</sup> Pour Derrida qui a conscience de cette aporie, il ne reste plus qu'à transformer continûment sa pédagogie en suivant la logique de la déconstruction. Dans ses dernières années, Derrida évoque ainsi sa propre pédagogie :

J'ai toujours essayé d'allier les deux : de transmettre le savoir, d'aider les étudiants en relisant moi-même des textes—canoniques ou non, littéraires, philosophiques, historiques ou juridiques—et puis de le faire pour que chaque séance soit en même temps une espèce, je ne dirais pas de coup de théâtre, mais de théâtre, de moment irréductible au fond à la logique ou à la tradition dont je parlais.<sup>11</sup>

En cours, Derrida donne généralement une interprétation littérale, factuelle, des textes étudiés et cités. Mais en même temps, il cherche à isoler les problèmes centraux posés par le texte en multipliant les considérations critiques sur- ou hors-contexte. Il s'agit par exemple de lire Hegel d'une façon à la fois hegelienne et non-hegelienne. Certes, il est assez courant dans les cours de philosophie de lire et d'interpréter les textes à la fois avec fidélité et infidélité. Mais l'originalité de la pédagogie de Derrida consiste bien en sa façon de faire de chaque séance « une espèce de théâtre ».

---

10. Le rapport entre le professeur et l'étudiant prend explicitement ou implicitement un caractère politique, puisque ce rapport produit automatiquement autorité et subordination. Dans la préface de *Du droit à la philosophie*, gros ouvrage sur l'éducation, Derrida utilise pour la première fois l'expression « la démocratie à venir » : « la démocratie, celle qui reste toujours à venir, est aussi un concept philosophique » (DP 53). Certes, Derrida n'utilise cette expression que lorsqu'il aborde la question des rapports entre philosophie et linguistique, et il n'en donne pas d'explication satisfaisante ; mais ce n'est pas un hasard si Derrida pose la question de la démocratie dans ce contexte de l'éducation.

11. « La vérité blessante », *Europe*, mai 2004, p. 17.

### 3. *Expérimenter le rythme et la tonalité*

Dans les séminaires de Derrida, les étudiants, notamment étrangers, sont toujours surpris de le voir lire à haute voix un manuscrit préparé à l'avance. Il ajoute ses interprétations aux termes techniques, mais ces explications demeurent modestes ; il évite de se lancer dans des discussions improvisées. Derrida note souvent au stylo modifications ou nouvelles remarques sur le manuscrit, comme si tous ceux présents au séminaire, y compris Derrida, examinaient ensemble un article écrit par un tiers.

Cette façon de lire le manuscrit à haute voix en cours, style magistral répandu en France, ne peut s'expliquer seulement par la formule très « derridienne » : « refuser la présence authentique des paroles, faire l'éloge de l'écriture ». Derrida ne choisit pas cette méthode pour subordonner la parole à l'écriture, mais essaie plutôt de créer la pédagogie par les effets conjugués de la voix et du papier. Dans le dialogue avec Hélène Cixous, Derrida confesse ses intentions.

Depuis plus de quarante ans, j'écris ce que j'enseigne du premier mot jusqu'au dernier, j'expérimente d'avance le rythme et la tonalité de ce que, feignant d'improviser, je « vocaliserai » dans l'amphithéâtre. Je n'écris jamais en silence, je m'écoute ou j'écoute la dictée d'une autre voix, de plus d'une voix : mise en scène, donc, danse, scénographie des vocables, du souffle et du « changement de ton ». La préparation d'un séminaire, c'est comme un chemin de la liberté : je peux alors me laisser parler, prendre tout le temps qui m'est donné en écrivant. Pour la publication, comme il s'agit de textes de genres très différents, chaque fois le registre de la voix change.<sup>12</sup>

Dans ses séminaires, Derrida ne se trouve pas dans la position de l'« auteur » qui produit le savoir devant les étudiants, mais s'efforce plutôt d'être un « lecteur » fidèle qui lit le texte déjà achevé. Derrida ne pense pas qu'il soit plus aisé de lire à haute voix machinalement le texte

---

12. « Du mot à la vie : un dialogue entre Jacques Derrida et Hélène Cixous », *Magazine littéraire*, n° 430, avril 2004, p. 22.

préparé, ni qu'un texte seul, même parfait, soit à même d'enseigner avec cohérence ses connaissances et ses théories. Sa démarche est la suivante : Derrida prépare le texte en avance, en imaginant un certain rythme et une certaine tonalité. Puis, dans ses séminaires, il lit le texte en variant le rythme et la tonalité, afin de laisser quelque chose de nouveau émerger de ce texte, quelque chose qui puisse toucher les auditeurs dans la salle et le toucher lui-même. Même les commentaires, qui semblent improvisés, seraient des séquences de gestes déjà expérimentés lors de la rédaction du texte. On raconte qu'il va jusqu'à écrire dans ses manuscrits des indications comme « blague » ou « tableau » : « blague » l'amène à essayer d'amuser la classe ; « tableau » le fait écrire au tableau noir un mot-clé ou un terme difficile à entendre tel que *Das Unheimliche*, *Walten*, etc. Derrida semble jouer un rôle entièrement préparé à l'avance. Nous entrepercevons ici un visage méconnu de Derrida jusqu'ici considéré comme secondaire par les exégètes : celui d'une marionnette qui jouait un rôle déjà préparé. La position autonome du maître qui doit tout savoir après avoir écrit le manuscrit est sensiblement influencée par l'acte de répéter presque machinalement ce texte.

En effet, Derrida a écrit sur l'impossible réconciliation entre la machine et l'événement.<sup>13</sup> La machine est programmable en avance, et fonctionne sur un principe de répétition automatique. L'événement à l'inverse, expérience de ce qui arrive, ne cède pas à la répétition. Selon Derrida, penser la machine et l'événement comme deux concepts irréconciliables, la répétition et la nouveauté, la machinalité et la spontanéité, le programme et la liberté, reste la monstruosité à venir. C'est sur ce point que Derrida a critiqué la théorie des actes de langage (speech acts) formulée par John L. Austin. Pour définir la performativité, Austin exclut en effet toute répétition machinale de sorte à n'autoriser que la parole prononcée une seule fois dans l'intention spontanée de la première personne. Par contre, selon Derrida, s'il arrive donc un événement, c'est que la répétition intervient dans un événement performatif, ce que Derrida nomme l'« itérabilité ».

La singularité de la pédagogie derridienne consiste à proposer un

---

13. Cf. « Le ruban de machine à écrire », *Papier Machine*, Galilée, 2001.



maître qui serait à la fois émetteur et récepteur. Derrida souhaite se laisser toucher par l'autre, par tout ce qui n'est pas lui, afin de produire la puissance déconstructrice dans les relations entre l'auteur et le lecteur du texte. Il ne s'agit pas de la façon authentique dont le maître enseigne sa propre méthode. Car la position même de l'enseignant Derrida s'est toujours déjà dispersée par de multiples rythmes et tonalités. La pédagogie de Derrida consiste ainsi à se trouver dans un double état : répétition du savoir et intervention singulière d'un événement. C'est-à-dire à s'abandonner à l'indécidabilité entre un magister Derrida et un signataire Derrida<sup>14</sup> et à partager cette expérience de l'autre avec quelqu'un. Il ne s'agit plus de la formation de soi où l'enseignement s'achève avec l'intériorisation de la figure du magister dans l'apprenant. Mais on peut la nommer « hétérodidactique »<sup>15</sup> sans fin où l'enseignant et l'apprenant s'exposent tous les deux à l'intervention de l'autre.<sup>16</sup>

#### 4. La profession du professeur : le droit de tout dire publiquement

Dans la pédagogie derridienne, le statut du professeur doit se conformer à la logique de la déconstruction. Pour Derrida qui repense la traditionnelle relation maître-élève du point de vue de l'expérience de l'autre, quelle est alors la « profession du professeur », notamment

14. Sur l'opposition magister/signataire, Derrida lui-même dit : « cette distinction n'est plus sûre, c'est plutôt une question assez obscure qu'un présupposé informant sa pratique ». F. Fischer et al., « Séminaire « Enseignement » », in *Les fins de l'homme*, dir. par Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Galilée, 1981, p. 667.

15. *Spectres de Marx*, Galilée, 1993, p. 14.

16. La pédagogie de Derrida et celle de Heidegger ont-elle en commun le fait de tenir compte de l'interrogation ou l'appellation ontologique ? Heidegger écrit : « C'est nous qui interrogeons, *ici et maintenant, pour nous*. Notre Dasein—dans notre communauté de chercheur, de professeur et d'étudiant—est déterminé par la *connaissance*. Qu'en advient-il de nous d'essentiel, dans le fond de notre Dasein, pour autant que la connaissance est devenue notre *passion*? » (Heidegger, « Qu'est-ce que la métaphysique? », in *Questions I et II*, Gallimard tel, 1968, p. 48). Alors que, pour Heidegger, cette communauté de l'interrogation ontologique constitue l'enracinement des sciences dans leur fondement essentiel, Derrida ne suppose pas la fondation radicale des sciences, mais plutôt laisser se transformer les sciences inconditionnellement.

dans l'université?

Derrida pose la double question de la profession à l'université : « 1. l'Université a-t-elle pour mission essentielle de produire des compétences professionnelles, qui peuvent être parfois extra-universitaires? 2. l'Université doit-elle assurer en elle-même, et dans quelles conditions, la reproduction de la compétence professionnelle en formant des professeurs à la pédagogie et à la recherche, dans le respect d'un certain code? » (DP 492). L'université vise ainsi d'une part à alimenter la société industrielle en compétences professionnelles utiles, et d'autre part à reproduire et transmettre le savoir académique traditionnel, propre au monde universitaire. Derrida se réfère à Kant, Nietzsche et Heidegger pour rappeler que tous trois partageaient une opinion négative sur le rôle de la formation professionnelle dans l'université ; mais la réponse de Derrida lui-même n'est pas encore nécessairement claire. Ce n'est que lors de la conférence *L'Université sans condition*, prononcée à l'université de Stanford en 1998, qu'il parviendra à formuler sa propre vision de la profession du professeur.

Derrida, très sensible au thème de l'autorité du professeur, développe sa réflexion sur l'Université à partir de l'étymologie des mots « profession » et « professeur » dans un petit livre *L'Université sans condition*. Ces mots dérivent du verbe « professer », c'est-à-dire rendre clair le savoir ou la vérité, ou encore confesser devant les autres. Derrida écrit : « l'université *fait profession* de la vérité. Elle déclare, elle promet un engagement sans limite envers la vérité »<sup>17</sup>. Afin non seulement de transmettre la vérité déjà connue, mais aussi de poursuivre le mouvement de recherche de la vérité, il faut selon lui que les professeurs d'université puissent avoir « le droit de tout dire publiquement », notamment dans le domaine des Humanités.

Le terme « professeur » comme celui de « profession » ne désignent pas un métier reposant sur l'acquisition des connaissances ou du savoir-faire ; il ne s'agit pas non plus d'un « travail », c'est-à-dire d'une activité qui implique la souffrance physique. La profession du professeur, notamment dans l'Université, n'est pas qu'un titre, un statut ou une position hiérarchique. Elle a aussi des affinités avec « la profession

17. *L'Université sans condition*, Galilée, 2001, p. 12.

de foi » dans la mesure où le professeur ne peut transmettre son savoir à autrui qu'à l'aide de la parole. Il s'agit pour le professeur de s'engager intellectuellement par la confession, le témoignage ou la promesse, et non d'enseigner sur le mode impersonnel du savoir objectif. Selon les remarques de Derrida, la pédagogie monologique par laquelle le professeur instruit l'étudiant n'est pas essentielle à la profession du professeur d'université. Ce qui compte, c'est de faire partager sa foi à ses étudiants. La théorie et la pratique derridienne de l'éducation, dont nous avons traité, nous montrent la nécessité de tenir compte non seulement du mode de transmission du savoir, mais aussi de l'importance de la foi chez l'enseignant comme chez l'enseigné.

Or, naturellement, « le droit de tout dire publiquement » n'est pas totalement admis dans la société, même à l'université. Derrida lui-même ne croit pas qu'une liberté d'expression inconditionnelle et sans tabou soit réalisable au sein de l'université. « Si cette inconditionnalité », écrit-il, « constitue, en principe et *de jure*, la force invincible de l'université, elle n'a jamais été, en fait, effective ». <sup>18</sup> Le droit de tout dire publiquement, c'est le risque d'entrer en confrontation avec l'ensemble des conventions sociales. Derrida ne considère pas l'université comme le seul lieu privilégié du droit de tout dire ; mais pour entrevoir la possibilité de tout dire, c'est bien dans l'université, et en particulier dans les sciences humaines, que ce droit doit être reconnu en premier lieu.

L'acte de tout dire publiquement ne relève ni du pouvoir, ni du devoir, mais du droit pour le professeur comme pour l'étudiant. Selon Derrida, le professeur ne doit pas viser à tout savoir ou à tout dire, car l'éducation ne fonctionne plus sans l'expérience de l'échange intellectuel avec autrui. Le professeur n'a pas besoin, dans ses activités académiques, du pouvoir ou du devoir de tout dire publiquement. <sup>19</sup>

---

18. *L'Université sans condition*, *op cit.*, p. 18.

19. Derrida critique souvent le caractère encyclopédique de la philosophie idéaliste allemande, qui a été l'un des principes fondateurs de l'université moderne. Ce modèle encyclopédique suppose le pouvoir ou le devoir de tout dire. Mais pour Derrida, il ne s'agit pas de garantir l'identité originelle des sciences universitaires par la philosophie, mais plutôt de laisser se transformer à la fois la philosophie et l'université pour élargir nos horizons scientifiques.

Le droit d'enseigner à l'université exige « moins l'autorité, la compétence supposée et l'assurance de la profession ou du professeur que [...] l'engagement à tenir, la déclaration de responsabilité ». <sup>20</sup> Le droit de tout dire oblige le professeur à négocier avec la réalité et à élaborer chaque fois une nouvelle manière d'assumer sa responsabilité. Le professeur doit chercher la vérité non pas en utilisant les doctrines ou une technique établie, mais plutôt en se situant aux limites de la possibilité et de l'impossibilité de ce droit même.

#### 4. *Appartenir à l'école derridienne?*

Ceux qui ont assisté au séminaire du maître Derrida ont certes eu la précieuse opportunité d'écouter la voix naturelle de ce grand philosophe donner vie à ses manuscrits soigneusement préparés. Mais la pédagogie déconstructive nous enseigne qu'une rencontre directe avec le maître ne nous amènera pas nécessairement à une meilleure compréhension de sa pensée. Nous ne faisons que constater le « changement du registre de la voix ». Assister aux séminaires de Derrida ne signifie pas nécessairement toucher sa pensée plus directement et d'une manière plus authentique que par la publication.

Derrida a souvent raconté comment, se sentant mal à l'aise dans ses relations avec la communauté juive dans sa jeunesse, <sup>21</sup> il a développé une certaine méfiance à l'égard du mot « communauté ». Cette méfiance semble exercer une influence directe sur sa pédagogie. Ainsi n'accepte-t-il pas l'expression « l'école derridienne », où les relations maître-disciple se formeraient autour de sa pensée authentique. Si Derrida utilise l'expression « communauté », ce n'est que dans cette prudente formule : « une « quasi »—communauté ouverte de gens qui, « aimant ça », en accusant réception, s'en vont aussi ailleurs, lisent et écrivent à leur tour tout autrement ». <sup>22</sup> La pédagogie derridienne ne vise pas à produire un groupe fermé de spécialistes, dont l'université

---

20. *Ibid.*, p.50

21. Par exemple, *Sur parole : instantanés philosophiques*, *op. cit.*, p. 16.

22. *Points de suspension*, Galilée, 1992, p. 362.

traditionnelle abonde bien assez. Derrida ne veut pas s'entourer d'une cour d'admirateurs ; il veut s'exposer à l'inconnu, à l'autre.<sup>23</sup>

Derrida accepte toutefois de nommer « communauté de pensée » (DP 488) l'ensemble de ces philosophes qui assument la responsabilité de repenser l'université. Il utilise cette expression en 1983, époque où l'on recommande en France l'utilisation des recherches universitaires dans les domaines de l'économie, de la médecine, de la puissance militaire, etc. À cette recherche applicable qui se lie le plus souvent à l'intérêt socio-économique s'oppose la recherche fondamentale, étrangère à toute exigence sociale ou mercantile. On insiste sur le fait que l'université doit défendre les disciplines fondamentales contre la finalisation de la recherche. C'est à cette époque où la frontière entre la recherche finalisée et la recherche fondamentale est devenue de plus en plus ténue, que Derrida propose « les nouveaux modes de questionnement » (DP 487) :

Une telle communauté [de pensée] interroge l'essence de la raison et du principe de raison, les valeurs de fondamental, de principiel, de radicalité, de *arkhè*, en général, et elle tente de tirer toutes les conséquences possibles de ce questionnement. Une telle pensée, il n'est pas sûr qu'elle puisse rassembler une communauté ou fonder une institution au sens traditionnel de ces mots. Elle doit re-penser aussi ce qu'on nomme communauté et institution (DP 488–489).

Cette pédagogie de la déconstruction que nous tentons de décrire remet en cause la communauté académique. Selon Derrida, il est important pour l'université non pas de protéger aveuglément la recherche fondamentale contre la dégradation par la logique socio-économique, mais plutôt de redéfinir les relations entre chercheurs—« communauté de pensée »—en dépassant la distinction toujours faite entre recherche appliquée et recherche fondamentale.

Cette même année où il développe l'idée d'une « communauté de pensée », Derrida fonde avec plusieurs camarades le Collège interna-

---

23. Sur la question de la communauté et de l'appartenance chez Derrida, voir Evelyne Grossman « Apartenir, selon Derrida », *Rue Descartes*, n° 52, mai 2006.

tional de philosophie. Le Collège devient le lieu d'échange où professeurs de lycée, chercheurs, écrivains, artistes, scientifiques, psychanalystes et citoyens travaillent de concert à rajeunir et libérer la philosophie. Dans son allocution « L'autre nom du Collège », prononcée à l'occasion du dixième anniversaire de la fondation du Collège, Derrida a exprimé cette « communauté de pensée » par la formule tout simple : « Le Collège n'a que des amis, il ne compte que des amis, il ne connaît que des amis ». <sup>24</sup> Cette amitié pourtant n'exclut jamais l'éristique dans la recherche philosophique de la vérité. Dans la mesure où le Collège est ouvert à tous ceux qui veulent y assister, il est aussi ouvert aux inconnus, voire aux « ennemis ». Ainsi Derrida, au-delà de la camaraderie intime qui lie entre eux les proches du Collège, tient aussi compte de cette forme d'amitié qui se dégage de l'hostilité – une amitié que Nietzsche appelait « l'amitié d'astre ». <sup>25</sup>

Ceux que Derrida appelle « les amis du Collège », ce sont tous ceux qui participent au Collège, quel que soit leur bord. Il est difficile de compter ces amis. Aucun directeur en effet ne peut occuper de poste permanent au Collège, administré sur la base d'une « amitié au-delà des contrats, des droits et des obligations statutaires ». <sup>26</sup> Basé sur le principe de l'hospitalité envers tous, sans distinguer l'ami de l'ennemi, et sur l'impossibilité de dénombrer ses amis, le Collège s'inscrit dans la continuité d'une « hétérofondation toujours irréductible » <sup>27</sup> et

24. « L'autre nom du Collège », in François Châtlet et al., *Le rapport bleu : Les sources historiques et théoriques du Collège international de philosophie*, PUF, 1998.

25. Dans le § 279 du *Gai Savoir*, Nietzsche décrit « l'amitié d'astre » non seulement par la croyance et l'intimité, mais aussi par l'éloignement et l'hostilité entre amis. « Que nous dussions devenir étrangers l'un à l'autre, tel le voulait la loi *au-dessus* de nous : c'est par là même que nous devons devenir l'un pour l'autre plus respectables ! C'est par là même que la pensée de notre amitié d'autrefois doit nous être plus sacrée ! » Cette amitié paradoxale selon laquelle le meilleur ennemi se trouve dans l'ami s'oppose radicalement à l'amitié classique de type aristotélicien ou cicéronien, selon laquelle on reconnaît dans l'ami un autre soi. Derrida analyse cette amitié nietzschéenne pour illustrer l'indécidabilité radicale qui existe entre l'amitié et l'hostilité (*Politiques de l'amitiés*, Galilée, 1994, notamment les chapitres II et X).

26. *Le rapport bleu*, *op. cit.*, p. 208.

27. *Ibid.*, p. 210.

échappe au népotisme qui trop souvent hante le monde académique. En mettant au cœur de l'institution des questions essentielles comme « qui est l'ami de la philosophie? » ou « qu'est-ce que l'amour de la philosophie? », le Collège devient une entité universelle qui dépasse les limites de son appellation, *collège*. Cette institution se renouvelle sans cesse grâce à « cet autre nom imprononcé » qui est « *plus public, plus universel, plus ouvert*, plus irréductible au fond que le nom d'état civil du Collège ». <sup>28</sup>

Pour Derrida, il est important de laisser ouvert le choix du nom que l'on veut donner à la communauté établie dans ses séminaires ou au Collège. S'il y a une école derridienne, alors celle-ci réside dans l'amitié d'astre entre les inconnus qui font vivre la communauté orpheline du maître Derrida. La pédagogie de la déconstruction consiste dans l'hospitalité inconditionnelle pour tous les amis, même inconnus, même hostiles, même indénombrables.

Kant a insisté sur le besoin d'éducation pour tout homme qui souhaite mener une vie digne, avec la formule : « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation ». Selon lui, contrairement à l'animal, l'homme serait capable d'approfondir toutes ses connaissances afin de réaliser l'idéal de l'Humanité. Maintenant, quel serait le résultat si l'on éduquait l'homme par la pédagogie de déconstruction? Derrida nous aide à entrevoir la réponse lorsque, dans son ultime entretien, il dit à propos de l'« écriture de la survivance » :

Au moment où je laisse (publier) « mon » livre (personne ne m'y oblige), je deviens, apparaissant-disparaissant, comme ce spectre inéducable qui n'aura jamais appris à vivre. <sup>29</sup>

Dans la mesure où l'homme ne peut pas apprendre à vivre tout seul, ce « spectre inéducable » hante à la fois l'enseignant et l'enseigné, le maître et le disciple dans la pédagogie de Derrida. Mettre à l'épreuve l'éducation même de cet autre au bord de la vie et la mort—cette

---

28. *Ibid.*, p. 208.

29. *Apprendre à vivre enfin*, Galilée, 2005, p. 33.

hétérodidactique constitue probablement un point de départ intéressant pour repenser la notion d'humanité.