

Zeitschrift: Revue de Théologie et de Philosophie
Herausgeber: Revue de Théologie et de Philosophie
Band: 44 (1994)
Heft: 3

Artikel: Le savoir et sa transmission : de la volonté d'éduquer au désir de transmettre
Autor: Cornaz, Laurent
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-381517>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

LE SAVOIR ET SA TRANSMISSION

De la volonté d'éduquer au désir de transmettre

LAURENT CORNAZ

Résumé

Pour l'auteur, le projet moderne et européen d'éducation qui se réfère à la philosophie des Lumières est institutionnellement en crise depuis la fin des années soixante. Cette crise est analysée comme le symptôme d'une autre crise, plus ancienne et plus profonde: celle de la science comme «savoir vrai», crise banalisée depuis le début du siècle notamment en physique et en mathématiques. La fracture entre science et vérité pose de façon inédite et radicale la question des conditions de possibilité de la transmission du savoir. Cette question portant sur la nature et le pouvoir de la raison, le détour par le mythe s'avère ici nécessaire. Analysant la fable de La Fontaine «Le Laboureur et ses enfants», l'auteur montre que la transmission obéit à une logique inconsciente qu'ignorent les techniques de la communication et qui interdit de penser que l'écriture du savoir pourrait garantir sa transmission. Comment dès lors poursuivre aujourd'hui le projet moderne d'une éducation rationnelle, sinon en se refusant à réduire l'acte éducatif aux techniques de la communication et en prenant le risque de laisser ouverte la question de la vérité du savoir à transmettre?

«Nous autres civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles», constatait Paul Valéry au sortir de la première guerre mondiale. Qu'est-ce qu'éduquer en cette fin d'un siècle marqué par l'enthousiasme, l'horreur et la désillusion? Comment transmettre à la génération suivante le savoir – ce que la langue germanique appelle *Kultur* – sans lequel la survie des identités, et la possibilité même d'un dialogue interculturel, seraient compromises? Quels savoirs enseigner pour transmettre ce savoir fondateur répondant au «dur désir de durer» sourdement à l'œuvre au fondement de toute société? Que pouvons-nous espérer de notre action éducative: nos enfants réaliseront-ils une société plus conforme à nos idéaux ou sommes-nous confrontés à l'inexorable de notre propre mort culturelle? En quoi les systèmes scolaires, la formation initiale et continue que nos sociétés, sûres de leur fait et pétries de bonne conscience démocratique, développent avec

une volonté et une intensité jamais atteintes, sont-ils – au sens le plus simple et le plus fort – éducatifs? Et quel savoir, quelle culture transmettons-nous ainsi, sans le savoir? L'éducation, par essence, est porteuse de ce type d'interrogation. Eduquer, c'est avoir affaire à la vérité. C'est pourquoi le philosophe, moins que quiconque, ne peut ignorer «la question éducative», ne peut oublier que toute philosophie est une pratique de la transmission. Philosophier, aujourd'hui pas moins qu'hier, c'est être pris dans cette pratique; mais philosopher aujourd'hui, c'est s'y trouver empêtré de façon totalement inédite.

Contestation et transmission

Pourquoi des professeurs? Par cette question provocatrice, Georges Gusdorf, comme en prémonition de son irruption sur la scène publique – devenue médiatique – en mai 68, avait attiré l'attention sur ce que personne alors n'appelait la crise de l'éducation¹. Cinq ans plus tard, les slogans et les pavés avaient supplanté la méditation idéaliste du philosophe dans les préoccupations des étudiants survoltés. Que cherchaient-ils cependant, ces étudiants descendus dans la rue à peine leurs études commencées, si ce n'est, par-delà les savoirs qu'on leur demandait de maîtriser, le sens et la place de ces savoirs dans la société – et donc leur place et leur rôle d'acteurs sociaux? Et cette question, que l'université ne se posait pas tant la réponse lui paraissait aller de soi, prenait brusquement consistance à l'épreuve de l'incapacité des professeurs en titre à seulement l'entendre, et à prendre en compte sa nouvelle pertinence, son urgence. Il était frappant à l'époque de constater l'évidente corrélation entre le degré de radicalisation de la révolte étudiante et le degré de consistance de la discipline étudiée. Ceux qui s'adonnaient à l'étude d'un savoir solidement établi – socialement comme le droit, la médecine, scientifiquement comme les sciences dites «dures» – n'avaient, lorsqu'ils participaient au mouvement, ni la même véhémence ni les mêmes revendications que leurs camarades étudiants en lettres et sciences humaines, en philosophie, beaux-arts, et même en théologie. Le structuralisme portait en tous ces domaines une impérieuse

¹ G. GUSDORF, *Pourquoi des professeurs?*, Paris, Payot, 1963. Ce «vigoureux plaidoyer pour la culture vraie et l'authentique dialogue, en même temps que réquisitoire contre certaine inflation pédagogique contemporaine» (*Les Etudes philosophiques*) portait sur le système éducatif de l'époque un diagnostic que beaucoup reprennent aujourd'hui. Il est largement tombé dans l'oubli, parce que le retour aux valeurs humanistes qu'il prônait était alors déjà (il est facile de l'affirmer avec le recul de ces trente années) inopérant. Allons jusqu'à dire que le discours restaurateur qu'il inaugurait était – et est toujours – un des éléments constitutifs de la crise de notre système éducatif, qui n'a cessé de se développer depuis lors.

exigence de scientificité, soulignant davantage encore le décalage entre savoirs incontestés et savoirs au statut mal défini, «sciences molles», voire pures et simples idéologies. Ce dernier terme cristallisait toutes les rancœurs, toute la culpabilité de ces étudiants frustrés du «vrai savoir» que la science devait leur fournir sur l'homme, sur la société, sur eux-mêmes. Ils prenaient leur revanche en dénonçant les liens du droit, de la médecine et des sciences exactes² avec le pouvoir établi – vécu comme l'exercice d'une oppression politique, économique, sociale –, les soupçonnant d'en recevoir leur légitimité. Cette allégeance constituait la tare qui les autorisait – pensaient-ils – à mettre en doute leur vérité. Le vrai savoir ne devait ni ne pouvait se mettre au service d'aucun pouvoir, hormis peut-être celui de tous, du «peuple» – et cette ultime référence elle-même n'allait de soi que dans la mesure où elle scellait magiquement le discours contestataire. Une réponse, finalement, est venue, mais de l'extérieur de l'université: le pouvoir politique, faisant la preuve de sa légitimité en recourant aux élections, a remis étudiants et professeurs au travail. C'est dire qu'une telle réponse laissait ouverte la question...

Les événements de cette période sont certes susceptibles d'autres analyses. Nous les lisons, en philosophe, comme le symptôme d'une mutation de notre rapport au savoir. Au tournant du siècle des Lumières, la modernité invente non pas le savoir de la science (Descartes en a fixé le statut métaphysique depuis deux siècles), mais l'idée moderne d'éducation. Cette idée est l'aboutissement, l'*Aufhebung* hégélienne, de la philosophie elle-même, telle qu'elle s'élabore depuis le renouveau cartésien. Eduquer devient la tâche et la raison d'être de la philosophie. La Raison doit devenir le bien commun de tous, afin qu'advienne le règne des fins – la société des hommes libres parce que devenus, au sens le plus fort, raisonnables. Les professeurs qui ont eu pour élèves les enfants de l'après-guerre n'ont pas seulement été submergés par leur nombre, mais aussi par leurs questions. Comment enseigner après que le savoir sur lequel, depuis Kant, nous croyions possible de fonder le lien social, le savoir de la raison pratique que tout homme porte en son cœur³, est apparu comme impuissant à contenir le déferlement de la haine de l'autre – autre patrie, autre race, autre classe?⁴ Comment échapper à la barbarie? Telle était la question;

² Qu'ils identifiaient, à la mode heideggerienne, aux technologies qui en sont tirées et à l'utilisation «répressive» qui en était faite.

³ Selon la célèbre formule par laquelle Kant ouvre la conclusion de sa *Critique de la raison pratique*: «Deux choses remplissent le cœur d'une admiration et d'une vénération toujours nouvelle et toujours croissante, à mesure que la réflexion s'y attache: le ciel étoilé au-dessus de moi et la loi morale en moi.»

⁴ Qu'on se rappelle les imprécations d'un Julien Benda fustigeant les intellectuels engagés dans le combat nationaliste, fasciste ou prolétarien, accusant ces «nouveaux clercs» de trahir leur seule raison d'être: l'universel. Cf. J. BENDA,

telle est toujours la question à laquelle celui qui se met, aujourd'hui comme hier, en position d'enseigner ne peut se soustraire – dans la mesure où il ne renonce pas à son désir de transmettre, c'est-à-dire à éduquer. Parce que le savoir des professeurs ne paraissait plus être à la hauteur, à la dimension de la barbarie du siècle, pire: parce qu'il était soupçonné d'y avoir prêté la main, la nouvelle génération n'acceptait pas de recevoir les leçons de l'ancienne.

Le phénomène, dira-t-on, n'était ni nouveau, ni original – sauf peut-être, ce qui n'est pas rien, par son ampleur et sa radicalité. N'est-ce pas le lot de chaque génération, et donc de chaque éducateur, d'être en butte au rejet de la jeunesse qui s' imagine pouvoir en finir avec l'éducation qu'elle a reçue?⁵ Cette remarque du bon sens populaire tient son pesant de vérité de l'assurance que, finalement, tout rentrera dans l'ordre. Elle cherche à consolider cette assurance par un coup d'œil rétrospectif sur l'histoire qui, relativisant tous les changements, fractures, bouleversements et révolutions passées, n'en retient que l'accumulation des acquis comme «progrès de l'humanité» (et passe le prix que les hommes les ont payés aux pertes et profits de l'histoire). Il «oublie», ce bon sens populaire, que cette histoire n'offrait pas, à ceux qui la vivaient au présent, la perspective qu'on en trace après coup et que ceux qui ont construit ce qui apparaît aujourd'hui comme continuité, ont dû rompre, dans un affrontement souvent violent, avec les habitudes de la tradition, sans connaître les effets de leur action. Le «conflit des générations»⁶ ne date pas d'aujourd'hui, certes; mais cette constatation n'implique nullement qu'il se résolve immanquablement à l'avantage de l'ancienne, ni même qu'il se résolve. Et le fait – indéniable – que les générations précédentes nous ont transmis, en même temps que la vie, un patrimoine culturel, n'ôte rien, en dépit de cet effet d'illusion de continuité, de linéarité, toujours à l'œuvre dans l'après coup, à la rugosité des cahots de l'histoire et à l'imprévisibilité de ses écarts. Que notre présent soit porté par un indéracinable passé laisse béant l'incertain de l'avenir.

L'affirmation des jeunes générations, la profonde modification des relations éducatives au sein des familles comme à l'école, la libéralisation des mœurs font partie de ces faits nouveaux, immédiatement vécus comme «naturels» dans l'oubli de la foncière imprévisibilité de leur surgissement.

La trahison des clercs, Paris, Grasset, 1927. Cette «raison d'être» que Ramuz avait trouvée dans la fidélité voulue et cultivée au particularisme de son enracinement humain, seule voie praticable, estimait-il, vers l'universel.

⁵ Aristophane ne se moque-t-il pas déjà, dans *Les nuées*, de la faiblesse d'un père impunément battu par son contestataire de fils?

⁶ Expression dont la pudibonderie sociologique cache mal la crudité ou la cruauté œdipienne, avec laquelle tout enseignant se trouve inéluctablement aux prises.

Ce climat nouveau porté par la contestation des éduqués de l'après-guerre, et qui s'est répandu presque immédiatement dans tout le corps social, se serait-il durablement installé sans la sourde connivence, voire le trouble soulagement que ces mises en cause du système éducatif ont provoqué chez bon nombre de parents et d'enseignants, pourtant directement mis en cause dans leur fonction? La véritable nouveauté était peut-être là: la mise en cause du savoir à transmettre n'a pas été seulement le fait de ceux qui ne l'avaient pas encore acquis, ceux même qui pensaient le détenir se sont mis à douter de sa valeur, de sa légitimité. Voilà pourquoi les institutions de la transmission⁷ se sont trouvées dans l'incapacité d'apporter aux enfants et adolescents dont elles avaient la charge, aux lycéens, aux apprentis, aux étudiants la réponse qu'ils attendaient: ils ne l'avaient plus. Plus exactement, les événements de 68 ont fait éclater au grand jour l'inadéquation entre le savoir enseigné, nommément le savoir technico-scientifique⁸ doublé d'un humanisme autonormé, et les questions qui hantaient les fils et les filles d'une génération murée dans un silence à la profondeur du traumatisme que l'histoire lui avait fait subir. La génération des parents paraissait dépassée, non par ses rejetons inventeurs de rock and roll et de cheveux longs, mais bien par l'impossible mémoire de ce qu'elle avait vécu: militants de tous les idéaux forgés par la foi scientiste, embrigadés, exclus, vrais faux résistants ou faux vrais collaborateurs, anciens déportés, disparus là-bas, dans un camp, sans sépulture... Tous n'en étaient pas morts, mais tous s'étaient heurtés, avaient subi, intériorisé ce paroxysme du «malaise dans la civilisation»⁹: l'idéal mène au pire. C'est bien cette histoire irracontable et pourtant fichée comme une épine au cœur de chaque famille, que les étudiants mimaient grotesquement sur le pavé en l'exorcisant dans l'exultation. Ils retournaient leur honte contre leurs trop gentils parents, prenant le brigadier Pandore pour un SS. Ils jouaient cette

⁷ La famille, mais aussi ces «appareils idéologiques d'Etat» définis à l'époque par Louis Althusser. L. ALTHUSSER, «Idéologie et appareils idéologiques d'Etat», *La Pensée* n° 151, juin 1970, pp. 3-38.

⁸ L'expression «techno-science» a été forgée par Gilbert Hottois, à partir de la «science-technique» dont parlaient déjà Gaston Bachelard et Bernard Gille: «Le terme de «techno-science» nous a paru le mieux convenir pour désigner l'entreprise en marche de ce qu'on appelle plus communément la «recherche scientifique contemporaine», dont la technique (l'espace et le temps technicisés qui nous environnent de toutes parts) constitue le «milieu naturel» de développement et aussi le principe moteur.» G. HOTTOIS, *Le signe et la technique*, Paris, Aubier-Montaigne, 1984, pp. 59-60.

⁹ Allusion à un ouvrage où Freud développe les raisons de son pessimisme foncier en matière politique, au moment où les peuples d'Europe s'engageaient dans la voie de l'idéal persécuteur. Cf. sur les raisons et la portée des événements de 68 les enquêtes et analyses d'Hervé HAMON et Patrick ROTMAN, *Génération*. T. 1 *Les années de rêve*. T. 2 *Les années de poudre*, Paris, Seuil, 1987 et 88.

histoire de chagrin et de pitié comme ils auraient voulu qu'elle se passât, avec en prime l'irrévérencieuse ironie d'un providentiel gavroche juif-allemand. C'est ainsi qu'ils se l'approprièrent, qu'ils firent leur l'expérience non dite de leurs parents, qui «de n'y comprendre rien, avaient si mal tenu leur rôle»¹⁰. C'est ainsi donc qu'une transmission, souterrainement, s'effectuait – quand bien même toute transmission paraissait interrompue...

La transmission renvoie au mythe

L'intuition qui fait le terreau de notre réflexion s'est forgée dans cette expérience où un savoir était «en souffrance» – c'est-à-dire à transmettre – et fut transmis dans la contestation du discours universitaire. C'est en forçant en quelque sorte l'institution par excellence de la transmission, l'université, à en rabattre un peu sur l'autoritarisme qu'elle s'autorisait dans l'assurance de l'universalité de son savoir, qu'une génération a trouvé son identité, en même temps qu'elle greffait ses mots propres sur l'histoire dont elle était issue. En chahutant quelque peu l'institué, l'histoire nous a donné une occasion de sentir combien les chemins de la transmission pouvaient se moquer des balises scolaires¹¹. Et de comprendre que le savoir transmis n'existe qu'après coup. Paradoxe de la transmission qui relance l'interrogation sur la fonction enseignante: l'enseignant transmettrait-il le savoir à son insu?

Cette hypothèse n'a rien d'extraordinaire pour qui n'ignore pas l'empire sur notre «vie quotidienne» des malices de l'inconscient postulé par Freud voilà près d'un siècle. Or – c'est là un fait aussi massif que remarquable – la réflexion pédagogique n'a jamais pris réellement au sérieux l'hypothèse freudienne. Un exemple parmi cent: les difficultés des élèves face à l'écriture – alphabétique ou mathématique –, que l'école a pour mission de leur faire manipuler correctement, ne sont rapportées à «l'affectivité» de l'élève qu'à partir du moment où elles se révèlent rebelles à tout traitement pédagogique. Les modes pédagogiques qui se chassent l'une l'autre au *hit-parade* de la formation ont au moins ce point commun: l'inconscient (il

¹⁰ ARAGON, *Le Roman inachevé*, in: *L'Œuvre poétique* T. XII, Monaco, Alphonse et Paris, CDLP, 1980, p. 308.

¹¹ Est-ce une simple coïncidence si, dès la rentrée 1969, s'ouvrait dans l'université française – après une interruption d'un demi-siècle – un enseignement de sciences de l'éducation? Cette seconde tentative de tenir un discours scientifique sur l'éducation prenait acte de l'impossibilité qui avait eu raison de la première: LA science de l'éducation n'existe pas. Qu'il soit possible de tenir l'éducation pour un fait redevable d'approches scientifiques «multiréférentielles», comme aime à s'exprimer Jacques Ardoino, laisse ouverte la question de savoir en quoi d'en faire la science, améliorerait sa pratique.

s'agit de l'inconscient freudien) n'y est pas pris en compte. Un formidable consensus se réalise pour évacuer du champ de la pédagogie – en les sanctionnant comme erreurs – les formations de l'inconscient: toutes les méthodes «d'aide aux apprentissages» proposées aux pédagogues postulent des mécanismes soit inconscients au sens de «naturels», neurophysiologiques, soit à la portée des élèves et donc conscients. Il est vrai que les tours de ce «discours de l'Autre»¹² où le sens propre des mots, si chers aux professeurs, est radicalement mis à mal, sont peu propices à donner au pédagogue une quelconque garantie quant au résultat de son action. Faut-il pour autant les tenir pour négligeables? L'éducateur moderne, ne détenant plus son autorité d'en haut, a besoin de croire en l'efficacité de ses méthodes. C'est pourquoi peut-être il en change si souvent. Il préfère s'imaginer qu'il peut réellement faire en sorte qu'autrui sache ce que lui-même croit savoir, plutôt que de penser sa pratique en la confrontant à l'énigme de la transmission.

Eduquer est, avec quelques autres, une pratique universelle, une pratique qui participe de la définition même de l'homme. Eduquer, c'est avoir affaire à la vérité, avons-nous dit. Or, cette vérité à laquelle l'éducateur a «à faire» autant qu'il en est «empêtré»¹³, la science ne la dit pas, mais bien le mythe. Dire l'éducation n'est possible que dans la métaphore¹⁴. La mesure scientifique n'atteint pas l'acte pédagogique. Penser une pratique n'est pas calculer ses effets, mais reconnaître dans quelles histoires elle est empêtrée, quel mythe la fonde. Le mythe fait récit d'un événement fondateur du lien social, et par conséquent des pratiques dans lesquelles ce lien s'éprouve et s'inscrit. Pas de société sans mythe, sans un dire qui la fonde. Pas de société sans pratique de la transmission. Or, le mythe n'emprunte pas le droit et clair chemin de la raison raisonnante. Son propos dépasse l'entendement et c'est pourquoi il se présente toujours comme

¹² C'est ainsi que Jacques Lacan définit l'hypothèse freudienne d'un lieu psychique inaccessible à la conscience et pourtant constitué de pensées.

¹³ Je me réfère là au travail des années cinquante de Wilhelm SCHAPP, récemment introduit en France par Jean Greisch. La primauté absolue, défendue par Schapp, de «l'empêtrement» du sujet dans des histoires offre d'indéniables parentés – du côté de la phénoménologie – non seulement avec le concept heideggerien d'*historialité*, comme le souligne J. Greisch, mais aussi avec le dégagement lacanien du *symbolique* dans son opposition au réel et à l'imaginaire. Cf. W. SCHAPP, *Empêtrés dans des histoires. L'être de l'homme et de la chose* (La nuit surveillée), Paris, Cerf, 1992.

¹⁴ C'est l'irremplaçable apport de Daniel Hameline que d'avoir montré et démontré l'impossibilité de sortir le discours éducatif du «propos», dans lequel se glisse le projet de l'éducateur sur le mode métaphorique du «comme si...», comme si sa réalisation était possible. «L'éducation suscite une véritable rage métaphorique à la mesure de la méconnaissance de cause en laquelle les choses se réalisent.» D. HAMELINE, *L'éducation, ses images, son propos*. Paris, ESF, 1986, p. 203.

fiction, comme récit d'un acte, d'une geste accomplie en un autre temps, dans un autre lieu, et par un autre qui pourrait bien être moi – pour peu que je garde de mon enfance la faculté d'être un autre, un autre que le moi du jeu social. Les mythes mettent en scène un drame où se joue l'essentiel de la condition humaine, le heurt de l'homme à la nécessité qui le définit: les liens de parenté qui conditionnent sa naissance, la langue qui fonde son rapport au monde et à autrui, la mort à l'œuvre au cœur de son impossible désir et suscitant la quête infinie d'une loi commune¹⁵. Les mythes tentent de nous dire pourquoi, en dépit de tous les espoirs et des efforts des hommes, la nature se montre si capricieuse et indifférente à leur égard, pourquoi l'homme et la femme ne se rencontrent que dans le miroir de l'amour, pourquoi le semblant de l'harmonie sociale ne se conquiert que dans la guerre. A défaut de fournir une explication satisfaisante – une explication dont la rationalité soit de nature à combler notre fringale de certitudes –, ils nous rappellent les données fondamentales qui président à l'existence humaine. S'ils empruntent leurs personnages, leurs décors à la communauté et à l'époque qui les façonnent, leurs thèmes rejoignent invariablement l'universel humain¹⁶.

«Un trésor est caché dedans»

La fable ne garde du mythe qu'un aspect enjoué. Elle se veut d'accès facile. Mais on devine encore parfois l'arrière-fond enfoui qui fait la force de ces bouts d'histoire rimés que l'on raconte, en toutes langues, aux enfants. N'avons-nous pas dans «Le Laboureur et ses enfants» l'écho d'un mythe très ancien relatif à la mort du père? La fable ne serait-elle pas le dernier écho à nous parvenir d'un travail de deuil socialement institué, une commémoration du tragique de cette mort?¹⁷ Quoi qu'il en soit, cette

¹⁵ Cf. Les analyses de Georges BATAILLE, en particulier dans *Les larmes d'Eros*, Paris, Pauvert, 1981.

¹⁶ C'est pourquoi Claude Lévi-Strauss a pu mettre à jour le fait structural qui commande souterrainement le chatoiement de leur infinie variété. Cf. Cl. LÉVI-STRAUSS, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.

¹⁷ Cf. S. FREUD, *Totem et tabou* (Petite Bibliothèque Payot, n° 77), Paris, Payot, 1971. A la fin de cet ouvrage, Freud forge l'invraisemblable mythe du meurtre du père primitif par les fils, sur lequel il fonde la culture au sens le plus large du terme: le sentiment moral et religieux, ainsi que les institutions sociales: «Ils haïssaient le père, qui s'opposait si violemment à leur besoin de puissance et à leurs exigences sexuelles, mais tout en le haïssant, ils l'aimaient et l'admiraient. Après l'avoir supprimé, après avoir assouvi leur haine et réalisé leur identification avec lui, ils ont dû se livrer à des manifestations affectives d'une tendresse exagérée. Ils le firent sous la forme du repentir; ils éprouvèrent un sentiment de culpabilité qui se confond avec le sentiment du repentir communément éprouvé. Le mort devenait plus

réécriture par La Fontaine d'un texte vieux de vingt-trois siècles¹⁸ nous offre un exemple paradigmatique de la logique dramatique qui – à nos yeux – définit la transmission. La technique de la fable juxtapose deux types de discours, le conte et le proverbe. Ces deux discours sont tenus parallèlement, sont censés se répondre, mais ne fusionnent pas. Côté conte, une série de cinq tableaux tirés de l'ordinaire de la vie paysanne: un père mourant s'adresse à ses fils; il meurt; les fils retournent le champ; ils ont l'air dépité; la récolte est abondante. Le lecteur assiste, en voyeur, à un épisode d'un roman familial des champs: les paroles du père ne lui sont pas adressées; elles s'intègrent au film comme un fond sonore, au même titre que les bruits d'ambiance. Côté proverbe, l'adresse directe de La Fontaine à son lecteur, en ouverture et en conclusion du récit. Un mot cependant se retrouve à la fois dans le récit imagé et dans son commentaire parlé: le mot «trésor» prononcé par le père et repris, à son compte, par le narrateur qui le retourne à l'adresse de son lecteur. Ce mot à lui seul conjoint sentence moralisatrice et conte merveilleux. Il en est le ressort qui permet de faire jouer l'une par rapport à l'autre les deux dimensions du texte.

Dans son dernier vers en forme de définition, La Fontaine l'associe explicitement au mot travail. «Travaillez...» ouvrait déjà le poème, mot d'ordre impératif, on ne peut plus clair. Mais les paroles du père évoquent le trésor sans y adjoindre aucun impératif: elles se bornent à en révéler l'existence cachée. Cette parole paternelle purement indicative fait de notre petit scénario un drame énigmatique. Sans elle, nos cinq tableaux se réduiraient à un plat documentaire sur la vie des champs. Impossible d'en faire les séquences d'un film muet, sans intercaler le «carton» porteur du texte: «Un trésor est caché dedans.» Comment faire comprendre par l'image seule le sens de la scène où l'on assiste au dépit qui se peint sur le visage des fils devant leur champ labouré? Une telle scène serait incompréhensible, si l'on avait omis d'informer le spectateur de la teneur des paroles prononcées par le père, si le mot «trésor» lui était caché... La Fontaine ne laisse pas au lecteur le soin de faire lui-même le travail d'interprétation. Il glisse la clé du code – par trésor, il faut entendre travail – là où les fils de la fable doivent affronter seuls l'énigme que leur père leur laisse en héritage. Il coupe court à ce travail de la transmission – que le mythe préserve – en imposant une traduction sans reste: non seulement ses vers traduisent parfaitement le récit d'Esopé, mais sa morale le complète en donnant explicitement la traduction manquante du mot «trésor»: travail. Mais enfin, ces paysans, comment penser qu'ils souscrivent sans coup férir à cette impéra-

puissant qu'il ne l'avait jamais été de son vivant.» p. 164.

¹⁸ Au VI^e siècle avant J.-C., Esopé avait consigné cette histoire sous le titre «Le vigneron et ses enfants».

tive traduction?¹⁹ Cette hâte de conclure ne cache-t-elle pas quelques doutes sur leurs véritables pensées? Troquer des louis d'or pour des nèfles ne se fait pas en deux vers, allons!

Lecteur, ne sommes-nous pas à cette place de fils orphelins?²⁰ N'avons-nous pas à affronter l'épreuve qu'ils vivent? Les voilà seuls, pour la première fois, à manier la charrue de feu leur père. Dans la fébrilité: ne s'attendent-ils pas, à chaque sillon, à buter sur la cassette promise? Et voilà le champ retourné. Et voilà la fièvre tombée. Ils ont buté sur une réalité plus dure que leur rêve de trésor. Premier obstacle à surmonter: accepter la réalité. Le champ ne contient pas d'argent. Ce constat ne va pas de soi. On imagine aisément les supputations destinées à l'éviter, à conserver malgré l'évidence, l'espoir de découvrir intact, en quelque endroit inattendu, le trésor caché. Quitte à l'enfouir au plus intime de soi, cet espoir; quitte à emprunter la voie du délire. Etablir le constat de l'absence de trésor, n'est-ce pas attenter à la mémoire du père? Comment sortir de ce dilemme: ou nier la réalité ou destituer la parole paternelle? N'en pas croire ses yeux ou ses oreilles? L'épreuve se révèle plus maligne qu'on pouvait le soupçonner. Elle nous oblige, pour comprendre comment elle pourrait être traversée à emprunter une démarche abductive: à supposer l'épreuve surmontée, quelles conditions auront-elles été satisfaites?

En fait, le dilemme est insoluble tant que le mot «trésor» continuera d'aviver le fantasme auquel les fils se sont trouvés d'emblée accrochés. Tant que ne sera pas brisé ce lien fantasmatique qui confère au mot prononcé par le père le pouvoir de faire exister la chose, ils continueront à chercher un trésor ou ils maudiront leur père. Ils refuseront d'accepter la réalité, d'habiter le monde des hommes et seront incapables de négocier avec eux, d'accorder à la parole d'autrui le crédit nécessaire à l'échange. La réalité qui s'impose à eux, celle qu'ils ont à accepter, ce n'est ni la vacuité du champ, ni la fourberie du père, mais le fait, brut et sans appel, qu'ils ne sont pas maîtres du sens des mots. C'est là un acte qui requiert à son tour une condition. Nous remontons d'un cran dans notre démarche abductive.

Ils ne pourront, en effet, abandonner l'idée du trésor qu'ils s'étaient faite sans toucher du même coup à l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes. Leur interprétation spontanée n'est pas innocente. Elle procède de leur narcissisme d'enfants, d'une signalée surdité à la parole de l'autre. Ils n'ont pris

¹⁹ Le psychanalyste Gérard Pommier proposait d'entendre «un père hâtif» dans cet impératif. Cf. G. POMMIER, *La névrose infantile de la psychanalyse*, Paris, Point hors ligne, 1989.

²⁰ Dans *Phèdre*, Platon définit le texte comme «discours sans père». Tout lecteur n'est-il pas confronté dans sa lecture à la vertigineuse liberté d'interpréter, en suivant seul les sillons du texte?

le mot trésor que comme le strict équivalent de l'objet de leurs vœux, sans entendre l'appel que leur père leur adressait. Ils se sont emparés de ce mot comme s'il leur garantissait la propriété de la chose, sans chercher à comprendre pourquoi il leur était destiné, comme des enfants qui attendent tout de la vie et des autres et qui ne s'étonnent d'aucun cadeau. Ils n'imaginent pas d'autre sens, parce qu'ils n'imaginent pas qu'un trésor ne leur soit pas dû. Il fallait donc qu'ils rencontrent le doute, pour admettre qu'un trésor existe qui ne leur soit pas dû, tout en leur étant destiné. Qu'ils changent leur rapport aux choses et aux gens, en les laissant exister pour eux-mêmes. Et qu'ils se défassent eux-mêmes de la dépendance impérative et inconsciente qui les liait à leur image, afin d'entrer dans l'espace du don et l'échange. Prendre acte d'un manque imprévu dans l'ordonnement du monde exige un réaménagement de ses identifications qui n'est possible que par la mise à distance de soi par soi, un jugement porté sur une part de soi dont on se sépare en l'objectivant.

Mais il y a là une nouvelle condition déterminante et délicate à satisfaire. Comment arriver à porter sur soi-même ce jugement? Ce point est délicat parce qu'il se produit comme un évanouissement du sujet qui se perd. «Je suis perdu» s'écrie-t-on quand on avoue son impuissance devant un problème difficile. Adresser cet aveu à un autre est une condition essentielle de la transmission. Il s'agit de prendre conscience non pas simplement d'avoir commis une erreur (auquel cas on reste dans le même schéma de pensée) mais d'être dans l'ignorance²¹. Avant de se juger soi-même donc, il faut passer par ce point où l'on ne sait qu'une chose, c'est qu'on est perdu, qu'on ne sait pas et qu'on est donc dans l'incapacité de juger. Sans le recours à l'autre, le risque est grand de juger quand même et de conclure alors nécessairement, soit à son incapacité foncière à connaître, soit à l'absurdité tout aussi foncière du monde. Avouer son ignorance suscite, établit un transfert au sens précis de ce terme qu'a établi la psychanalyse et qu'a formulé Jacques Lacan²²: à supposer que l'autre sache. Mais pour qu'une transmission s'effectue, encore faut-il que l'autre réponde. Et pas n'importe quoi. Et pas n'importe comment.

Car en fait, il est déjà tout désigné, cet autre qu'ils supposent savoir. C'est celui par qui la question a surgi, a pris corps. Pour qu'une question se pose vraiment, il faut qu'elle ait été posée vraiment par quelqu'un. «Vrai-

²¹ La maïeutique socratique est tout entière construite autour de ce point-pivot.

²² «Le transfert est impensable, sinon à prendre son départ dans le sujet supposé savoir. Vous voyez mieux aujourd'hui ce qu'il est supposé savoir. Il est supposé savoir ce à quoi nul ne saurait échapper, dès lors qu'il la formule – purement et simplement, la signification. Cette signification implique bien sûr – et c'est pourquoi j'ai fait d'abord surgir la dimension de son désir – qu'il ne puisse s'y refuser.» J. LACAN, *Le Séminaire XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, p. 228.

ment» veut dire que ce quelqu'un exclut absolument qu'elle puisse rester sans réponse, ne sera pas tranquille tant qu'il n'aura pas obtenu de réponse. Une telle attitude suggère inévitablement la réflexion de Pascal dont elle est l'envers: «Tu ne me chercherais pas, si tu ne me possédais.»²³ Elle suscite la supposition que, pour soutenir avec tant de force sa question, cet autre paradoxalement, doit bien en savoir quelque chose. Au moment où le sujet vacille dans le non-savoir, désarçonné par une question qui a brouillé son image du monde et de lui-même, se dresse la figure de l'autre supposé savoir. Figure ambiguë, apaisante et tyrannique. Elle peut servir de prétexte au sujet pour ne rien faire, pour s'en remettre entièrement à elle, dans un abandon énamouré. Mais elle peut aussi cristalliser la haine du sujet, auquel elle interdit l'oubli de ce qui le met à la question. Cette figure, celui qui recueille l'aveu d'ignorance l'incarnera. Recueillir un tel aveu implique, en effet, d'être porteur de la question, faute de quoi il ne suscite aucun écho, aucune réponse.

Ultime condition: que quelqu'un assume cette place pour le sujet, afin de rendre possible ce travail intérieur, ce travail de l'équivoque, que nous avons tenté de décrire. Pour soutenir le travail d'élaboration du sujet, il faut que ce dernier soit sans cesse relancé sur la question qui l'arrête, qu'il ne trouve aucune complicité chez l'autre dans ses tentatives d'évitement, de fuites, de louvoiements. Mais cette relance n'a pas à s'exercer comme un impératif imposé de l'extérieur. Son aiguillon, c'est le sujet lui-même qui le détient. S'il hésite à s'en servir, c'est parce qu'il est tenté à tout moment de juger la tâche impossible – pour lui tout au moins. Lui montrer qu'il n'en est rien, qu'il ne lui est pas interdit de surmonter les difficultés, voilà la relance efficace que seul celui qui est supposé avoir déjà vaincu ces mêmes difficultés, est en mesure de pouvoir faire. La place laissée vide par le père détermine les positions respectives du maître et de ses élèves. N'est-ce pas en fonction du rapport qu'il entretient avec l'Autre qui occupe cette place – et non sur sa bonne mine – qu'un enseignant se trouve en position de mettre ses élèves au travail?

Le drame ²⁴ de la transmission

Le père, en effet, n'ignore pas les difficultés qu'il crée à ses enfants en se prêtant à ce scénario en forme de bombe à retardement. Il en prend pourtant le risque, car ce qu'il a à leur transmettre est indissociable de ce

²³ B. PASCAL, *Pensées* – Chevalier 737 (Brunschvicg 555) in *Œuvres complètes* (Pléiade), Paris, Gallimard, p. 1315.

²⁴ Nous empruntons ce terme à Georges Politzer, qui rêvait, dans les années vingt, d'une psychologie concrète de l'individu «en première personne», tout en refusant l'hypothèse freudienne de l'inconscient. Cf. G. POLITZER, *Critique des fondements de la psychologie: la psychologie et la psychanalyse* (La pensée), Paris, P.U.F., 1967.

risque, n'est autre finalement que ce risque lui-même. Rien n'est acquis d'avance, gagné une fois pour toutes. Chaque chose se mérite, se gagne, se travaille dans le risque, le risque de perdre, à tout moment. Impossible de vivre une vie d'homme sans affronter ce risque. Cette impossibilité en induit une autre: impossible de transmettre ce savoir en clair, en le réduisant au statut de message. Ce qui se transmet, ce qui peut donner lieu à savoir, est l'énigme d'une formulation. Le père leur «confie» par son silence définitif, l'énigme du mot «trésor», l'équivoque du savoir qu'ils lui supposent. Sachant qu'il ne pourra pas s'expliquer, il a le courage de soutenir cette position à risque, cette équivoque – la seule qui préserve à terme la possibilité d'une transmission. En situant précisément et de façon catégorique l'origine de la richesse dans le champ, il interdit à ses fils d'aller la chercher ailleurs, de s'égarer de par le monde, sans même s'être posé la question qu'il veut leur transmettre. Il les oblige à aller au bout de cette question de l'origine en se maintenant le dos courbé sur ce carré de terre. Toute tentative de fuite est d'avance invalidée. C'est dans ce champ-là et pas ailleurs, que se cache un trésor. Et pourtant, ce qui les met au travail ne relève d'aucune coercition de la part de ce père. Comment le pourrait-il de sa tombe? La contrainte à laquelle les fils ne sauraient se soustraire relève d'un autre ordre: celui qui fait l'efficacité incontrôlable de la transmission, et qui tient non à la violence physique ou technique, mais au langage lui-même.

C'est bien pourquoi nos laboureurs ne peuvent échapper à la question du savoir si leur père les a trompés ou non, s'ils se sont trompés eux-mêmes ou non. La mort du père les préserve du vertige de la rivalité mortifère qui pourrait les guetter. Il faut qu'il soit hors jeu, hors d'atteinte, pour qu'ils arrivent à conclure qu'ils s'étaient trompés sur le sens du mot «trésor». Mais il faut également que la confiance qu'ils placent en leur père tienne le choc: non seulement qu'ils pensent qu'ils ne les a pas trompés, mais encore qu'ils comprennent que leur propre hâte à s'approprier la richesse paternelle leur a été d'avance pardonnée. Le pardon est l'autre face du risque pris. Le père accepte le risque du ratage de la transmission, en pardonnant d'avance la révolte possible; les fils acceptent de relâcher leur rapport envieux aux autres et avaricieux aux choses, en pardonnant à leur père, après coup, son stratagème. Pour continuer à travailler la terre, nos laboureurs, tout en sachant le champ vide d'argent, doivent maintenir ouverte la question qui les a mis au travail et garder l'espoir de trouver un trésor, mais un trésor autre. Et là, ils sont seuls, sans appui: tous leurs appuis, ils les mettent en doute. Et, plus ils vont, plus il devient évident que «d'argent, point de caché», plus la décision d'accepter cette réalité, la réalité de se confronter à nu avec la parole paternelle, leur revient absolument. Cette décision est à prendre, impérativement et pourtant ils n'auront jamais les éléments objectifs pour conclure.

Les fils ne sont pas maîtres des mouvements de leur cœur; le choix ne leur appartient pas: soit que la parole paternelle alimente fureurs et lamentations – et c'est l'enfermement sur soi, l'errance, la révolte aveugle, l'idiotie – soit qu'elle se fasse entendre par-delà les larmes et la colère, au creux du silence atteint et de l'ouverture à l'échange symbolique. A la place vide du trésor, nulle réponse, mais bien une question. La question jusqu'alors mal formulée, informulée peut-être, et qu'il sera temps de rendre explicite. Ils avaient cru d'emblée, sans examen, sans travail, connaître le sens du mot, mais le sens, le vrai était à créer. C'est leur travail, année après année, qui maintenant va donner sens au mot transmis. Il y a création possible grâce à cette espèce de subterfuge, de clin d'œil de leur père. Ils doivent donc accepter non seulement la réalité du manque du trésor, mais le fait que ce manque réel renvoie à un autre manque: celui du père idéal. Leur père n'était pas riche par nature; il s'est enrichi par son travail. De même, il n'était pas père par essence, mais parce qu'il les avait reconnus pour fils. Ni la richesse, ni la paternité ne lui appartiennent en propre. C'est pourquoi il ne pouvait leur transmettre aucun objet monnayable, mais seulement une parole, désignant le rapport aux objets et à l'argent qui fut le sien et signifiant le rapport paternel qui le lie à eux. Tout se joue donc autour de la représentation, de la reconnaissance de l'objet du désir, de l'ambition qu'ils se donnent à eux-mêmes. Une transmission effective entraîne une modification de cette représentation. Or, la représentation de l'objet du désir est aussi bien représentation du sujet. La modification de la représentation de l'objet ne va pas sans toucher aux identifications du sujet. Les fils doivent conclure en l'absence d'un repère objectif; poser, en réponse à la parole de leur père, un acte qui les engage dans l'existence en fonction de cette parole première. Et cette réponse, ils vont devoir la tenir à leur tour, comme leur père a tenu la sienne, au risque de l'équivoque. Oui, notre père était un laboureur: il s'est enrichi par son travail et il a voulu nous dire que nous pouvions, nous aussi, nous enrichir en suivant sa voie, qu'il nous a tracée de façon finalement humoristique.

Lorsque nous employons le mot «devoir», lorsque nous écrivons des «il faut», nous voulons désigner une nécessité logique qui échappe au contrôle de la conscience des sujets – qu'ils soient en position d'enseignant ou d'apprenant. Cette nécessité n'est pas celle qui détermine l'inexorable destin des choses; c'est celle qui lie entre eux les sujets pris dans les rêts et réseaux du langage. La nécessité qui préside au destin de l'humaine condition a ceci de fondamentalement différent du déterminisme mis en forme par la science, qu'elle se présente comme un *fatum*, une parole. Pour la science, le monde est plein et muet. Nous pensons que la transmission du savoir est un phénomène qui tient essentiellement à l'humaine condition, tellement essentiellement que l'approche scientifique – même à la vouloir introspective – ne peut en décrire que les aspects les plus superficiels. Un enfant qui apprend ne découvre pas d'abord le monde, il affronte la nécessité dont

nous parlons, qui se pose à lui comme une question, comme une énigme²⁵. Parce qu'elle s'offre comme une parole, la nécessité qu'affronte l'homme le force à la liberté.

Il n'y a transmission que d'une question, qui ne se pose que du lieu de l'absence. Sans cette expérience où se descellent les certitudes les plus intimes, aucun véritable savoir ne peut se transmettre. Derrière la fable, le mythe rappelle le tragique qui gît dans la dramaturgie de la transmission; et cela sous toutes les latitudes et à toutes les époques. Nous, modernes, invoquons volontiers ici le nom de Liberté, là où les Anciens plaçaient *Anankè*, le destin²⁶. Nous sommes sensibles au fait que le sujet est à un carrefour, d'où l'idée d'un choix possible. De fait, nul ne peut prédire la voie que tel sujet va emprunter. Celui qui se veut assuré du résultat de l'éducation qu'il donne à ses enfants s'égare, assurément. D'autant plus sûrement qu'il ne veut pas le savoir. Cette «passion de l'ignorance», comme la nommait Lacan, n'est-elle pas le corollaire de l'invocation à la Liberté? *Je saurai bien vous contraindre à être libres*, n'est-ce pas la formule de l'éducation moderne annoncée par Rousseau et renvoyée à l'émetteur par la jeunesse de mai 68, manifestant qu'elle l'avait parfaitement entendue?

En nous rappelant l'omniprésent travail de la mort, qui sépare les générations et parasite la communication, ce récit affirme avec force qu'il n'est pas au pouvoir d'un père de s'assurer que ses fils pensent comme lui, partagent son savoir²⁷. L'accent mis sur les techniques de l'éducation –

²⁵ «La réalité, lorsqu'elle intéresse la relation du sujet aux autres, est découverte dans la communication, et apparaît au sujet comme devant être signifiée, par des signifiants qui appartiennent à la culture et servent à structurer cette réalité «au prix d'une schématisation et d'une déformation qui reste toujours à surmonter» (P. Malrieu).» M.-J. BOREL, *Discours de la logique et logique du discours*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1978, p. 253.

²⁶ Les Anciens, qui, ne partageant pas notre rêve de progrès, ne demandaient pas à leurs enfants de transformer le monde et la société, ne ressentaient nulle honte à se donner en modèles, persuadés de la permanence dans le temps, de la validité de leur exemple. *Nihil novi sub sole*. De là peut-être leur plus grande sensibilité à la Nécessité qui pèse sur le sujet: il est le jouet de forces qui le dépassent. Le caprice des dieux tranchera. La distance sidérale entre l'*Antigone* de Jean ANOUILH et celle de Sophocle rend bien compte de ce changement de perspective.

²⁷ Nos analyses recourent des préoccupations et des réflexions émanant d'autres pratiques en quête de rationalité que la pédagogie. C'est ainsi que Jon Elster, cherchant à tempérer ce que les économistes néo-classiques et les philosophes analytiques anglo-saxons appellent «la théorie de la rationalité» (dont le principe fondamental est l'affirmation de la possibilité pour un agent de «choisir l'action dont les conséquences sont, de son point de vue, meilleures que les conséquences de toute autre action faisable.» (p. 8)), a choisi emblématiquement de donner à son essai le titre: «Le Laboureur et ses enfants» – alors que, curieusement, la fable de La Fontaine est quasiment absente de son texte. Tout en reconnaissant qu'«en fin de compte, la théorie de la rationalité reste privilégiée» parce qu'«il est implicite dans notre cadre que la rationalité est un idéal ou une norme à atteindre» et qu'«on ne

comme si de telles techniques étaient le tout de la transmission – apparaît alors comme la tentative, sans cesse recommencée, de contourner l'impossible communication directe du savoir, pour tenter de s'assurer de sa transmission – voire même de la garantir. Ces techniques tirent leur efficacité d'une croyance redoublée en la vérité du savoir. D'une part, elles puisent leur légitimité auprès de savoirs qui revendiquent un statut de scientificité²⁸, mais d'autre part et surtout, elles postulent absolument l'existence réelle, appréhendable du savoir à transmettre – en Dieu, dans le monde des Idées, au sein de la Nature, de la matière, de la vie, dans le langage, le message, dans la tête du maître ou de l'élève – faisant comme s'il était possible d'occuper, ne serait-ce que par procuration, la place de celui qui détiendrait ce savoir «vraiment vrai». Le déni de cet impossible serait donc à la racine de la *furor docendi*, de la passion du pédagogue qui n'a de cesse de faire la preuve, en faisant la leçon aux autres, qu'un tel savoir existe – objectivement, si possible – afin d'assurer l'évitement de sa propre mort. Un «je sais bien, mais quand même»²⁹ constamment menacé de virer au «je n'en veux rien savoir».

N'est-ce pas pourtant – ainsi que nous l'indique non la morale, mais la fable elle-même – en renonçant à garantir la transmission, c'est-à-dire en renonçant à faire exister le savoir comme savoir «vraiment vrai», que le

peut même pas critiquer le comportement des gens comme irrationnel sans présupposer qu'ils sont, en gros, des êtres rationnels», Elster pose «le problème le plus fondamental auquel se heurte aujourd'hui la théorie de la rationalité»: «Comment peut-on juger les préférences comme étant plus ou moins rationnelles si les préférences sont censées constituer le critère même de ce qui est rationnel et de ce qui ne l'est pas?» (pp. 9 à 12). Le mythe, cependant, n'est pour lui guère plus qu'un prétexte à développer ses analyses, souvent fines et suggestives, où il cherche à faire la part entre la rationalité et l'irrationnel humain, dans une perspective qui reste essentiellement pragmatique. J. ELSTER, *Le Laboureur et ses enfants, Deux essais sur les limites de la rationalité*, trad. A Gerschenfeld (Propositions), Paris, Minuit, 1986.

²⁸ C'est la raison de la création au sein de l'université des sciences de l'éducation. On assiste cependant ces derniers temps à l'éclosion de techniques pédagogiques (dites d'«éducabilité cognitive» comme la P.N.L. – Programmation Neuro-Linguistique – ou les A.R.L. – Ateliers de Raisonnement Logique) recherchant leur légitimité auprès de sciences réputées moins contestables comme les sciences cognitives ou même la neurologie ou, à l'inverse (comme la gestion mentale d'A. de la Garanderie), voulant rétablir la légitimité scientifique de l'introspection.

²⁹ Titre d'un article fameux dans lequel Octave Mannoni définit lumineusement la *Verleugnung* freudienne – le déni dont il est question ici. «On s'aperçoit qu'il n'y a de *mais quand même* qu'à cause du *je sais bien*. Par exemple, il n'y a de fétiche que parce que le fétichiste *sait bien* que les femmes n'ont pas de phallus. (...) Dans ce cas, ajoute-t-il, on parle de *savoir* et non pas de croyance.» O. MANNONI, *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre scène*, Paris, Seuil, 1969, p. 12-13.

père ouvre à ses fils une voie possible pour qu'ils puissent, à leur tour, trouver, sous forme de questions, un possible accès aux formulations du savoir – dans un rapport maintenu avec l'introuvable et toujours désirable vérité? La transmission ne serait effective, en somme, qu'à la condition qu'ait été reconnu le réel de la mort, le leurre d'une communication véridique, l'impossibilité de m'assurer que ce que l'autre entend de mes paroles correspond à ma pensée. En ce sens, la pédagogie est bel et bien un art de l'impossible. Par-delà les faux-semblants de l'intersubjectivité, la transmission œuvre sur l'efficace du signifiant. Celui dont les fils se découvrent, bien malgré eux, dépositaires – le signifiant «trésor» – ne les laissera tranquilles que le jour où ils se seront décidés à résoudre son énigme. Ce jour-là, ils auront appris qu'il ne leur est loisible d'atteindre le monde qu'en le nommant.

De la volonté d'éduquer au désir de transmettre

Le détour par le mythe jette une lumière crue sur le projet moderne d'éducation; il nous en montre la face cachée: la volonté d'assurer le progrès de l'humanité par la garantie de la transmission d'un savoir universel, identifié à celui que la science chercherait à réaliser. Mais cette «eschatologie du savoir scientifique» n'est plus crédible aujourd'hui; l'unification de la science apparaît comme un rêve totalitaire que la véritable recherche dément tous les jours. Ainsi, la démarche scientifique, loin de garantir la transmission du savoir par l'évidence de ses démonstrations, comme le pensait Condorcet, s'affirme-t-elle de plus en plus comme l'enjeu actuel du drame de la transmission. Si la science n'est pas un art – au sens de technique, comme le pose Descartes dans la première de ses règles pour la direction de l'esprit³⁰ – mais «la sagesse humaine», le fameux «bon sens» si bien partagé entre les hommes, alors les contradictions qui ont eu raison de son unité au début de ce siècle ne peuvent se résoudre, se dissoudre dans la technique, dans l'oubli des questions épistémologiques, c'est-à-dire philosophiques, hors desquelles il n'est plus de science au sens propre du terme, plus d'aventure de l'esprit. Nous nous refusons à reconnaître dans notre époque postmoderne, en même temps que le dépassement du projet des Lumières, la victoire – tardive, mais sans appel – de Prota-

³⁰ «Ainsi, faisant une comparaison fautive entre les sciences, qui résident tout entières dans la connaissance qu'a l'esprit, et les arts, qui requièrent un certain exercice et une certaine disposition du corps...» R. DESCARTES, *Règles pour la direction de l'esprit* (Pléiade), Paris, Gallimard, 1953, p. 37.

goras³¹. L'essence de la science, pour Heidegger, est dans la technique³². Nous ne le pensons pas. Que la technique «arraisonne» toujours plus finement la mouvante complexité de nos rapports à notre environnement vital et social, à notre «monde», qu'elle se soit, pour ainsi dire, «arrogé» la science (au point que toute recherche scientifique, même fondamentale, en vienne aujourd'hui à n'être légitimée que par la technique qui la valide), ne saurait nous faire oublier que l'essor moderne de la science ne peut être dissocié de l'exigence cartésienne d'un «garant des vérités éternelles». De Newton à Einstein, les savants ont eu besoin du Dieu de Descartes, qui, bien qu'ayant pu créer un autre monde que le nôtre, «ne joue pas aux dés». La crise des fondements des mathématiques et la crise de la physique ont-elles à être «résolues», si la science reste quête de vérité, si la science, autrement dit, ne se définit pas tout entière par le texte d'un savoir «technicisable», mais reste une éthique de la parole face à la condition mortelle du vivant parlant? La modernité des Lumières nous laisse en héritage l'introuvable trésor de son projet éducatif. Devons-nous, sous prétexte de fidélité, l'engloutir dans la technique ou avons-nous à transmettre ce pourquoi le savoir scientifique fit office de chemin d'éducation: l'affrontement avec la question de la vérité auquel son étude amenait à coup sûr ceux qui se pliaient à sa rigueur méthodologique?

Une telle transmission n'est possible qu'à partir du questionnement de l'idéal moderne d'une société universelle fondée sur un discours, un lien social, rationnel; ou, pour le dire autrement, sur la reconnaissance que l'écriture du savoir rigoureusement rationnel, scientifique ne saurait garantir

³¹ Cf. parmi d'autres, la réflexion de H. ATLAN, *Tout, non, peut-être. Education et vérité*, Paris, Seuil, 1991: «C'est sur ce fond d'éclatement de l'universalisme a priori sous le règne du souverain Bien de la raison, qui s'est avéré aussi totalitaire que celui des prêtres et des rois de droit divin, que nous devons, encore une fois si nous en décidons ainsi, construire un universalisme pragmatique, pas à pas et sans garantie (...) par contrat entre nations, peuples et sociétés où les individus ont d'abord appris à se parler leurs langues et à se reconnaître.» (pp. 26-27). Michel Serres ne dit pas autre chose lorsqu'il parle d'«arlequins» de nations, peuples et sociétés «métissées» et qu'il trouve, dans les «arbres de connaissance» de Michel Authier et Pierre Lévy, l'outil technologique de ce nouvel universalisme pragmatique et bigarré, dans une fascination telle qu'il crie au miracle: «Miracle encore et enfin, ces facilités séparent les savoirs et les pouvoirs. Les titres fixent les appartenances et les identités, par barrière et spécialité, alors que les nouveaux outils circulent et changent: fluidité nouvelle des hommes dans un collectif lié par autre chose que la force. L'espoir brille, d'une société pédagogique.» Préface à l'ouvrage de M. AUTHIER et P. LÉVY, *Les arbres de connaissances*, Paris, La Découverte, 1992, p. 14.

³² «En ce qui concerne la relation entre la science de la nature et la technique moderne, il est important de comprendre que le caractère le plus propre de l'une et de l'autre, leur origine commune, se cache dans ce que nous avons appelé la sommation provoquante (herausforderndes Stellen)... qui impose à la nature l'exigence de fournir de l'énergie.» M. HEIDEGGER, *Langue de tradition et langue technique* (Coll. philosophiques), trad. M. Haar, Paris, Lebeer-Hossmann, 1990, pp. 27-28.

sa transmission. Le savoir scientifique est fondamentalement lié à son écriture, alors qu'il fait fond sur un rapport à la vérité qui ne peut s'écrire³³ – sur le réel de sa transmission qui échappe à la science et que dit, métaphoriquement, le mythe. Aucun texte, aucune écriture – sainte ou scientifique – ne dispense plus l'éducateur aujourd'hui d'être tenaillé par le soupçon porté sur sa volonté d'éduquer. L'occulterait-il, ses élèves auront tôt fait de l'y ramener. La crise de l'éducation que nous évoquions en ouverture de ce travail, se vit au quotidien dans la ruine de toute crédibilité quant aux justifications les mieux étayées de la volonté d'éduquer. Avant même de franchir les portes de l'école, nos enfants ont «désappris» les valeurs qui fondent le projet de l'éducation moderne. Toute volonté d'éduquer est suspecte à leurs yeux, parce que le savoir qu'on leur propose d'acquérir a perdu son pouvoir de questionnement au profit de son efficience technique. «A quoi ça sert?», lancent-ils à chaque difficulté rencontrée. Et l'enseignant, obnubilé par l'obligation de la réussite scolaire, n'a plus d'autre réponse que celle à laquelle il s'efforce de conformer son action: la demande sociale.

La référence à la demande sociale – aux besoins du marché, voire à la défense de l'ordre démocratique – aussi légitime soit-elle, ne suffit cependant plus à justifier, et donc à rendre opérante, l'action éducative des enseignants auprès de la nouvelle génération. En affirmant détenir les clés de la réussite pour tous, les techniques pédagogiques qui se réclament des sciences cognitives participent, avec les meilleures intentions, à la fermeture de ce cercle où personne ne s'autorise à risquer une parole d'autorité, au sens où elle autorise l'élève à dire – et à travailler – son doute quant à la vérité du savoir enseigné. «Boucler le programme» est devenu l'impératif catégorique de l'Ecole, auquel tous se plient, «en silence» comme s'en navrait Mallarmé³⁴. Face à cet impératif, les pédagogues se préoccupent de l'élève; comment l'aider à réussir à «boucler», lui, ce fameux programme? Cette louable préoccupation ignore, veut ignorer l'impossible auquel s'affronte le projet moderne d'éduquer. Elle passe outre, en affirmant sa possibilité; la possibilité d'un «bouclage» qui signerait l'avènement de l'homme moderne, du sujet à la fois libre et adapté du discours de la raison économique, politique, psychosociologique. En transformant la volonté d'éduquer en un volontarisme pédagogique, elle s'interdit – et interdit par là même

³³ Ni dans une démarche phénoménologique, ni dans une approche cognitive. Le rapport de l'écriture du savoir et de sa transmission est au centre de ma thèse (qu'a dirigée Madame Marie-Jeanne Borel) intitulée «La lettre et la transmission du savoir: Du scribe à l'ordinateur.».

³⁴ «Narrer, enseigner, même décrire, cela va encore qu'à chacun suffirait peut-être pour échanger la pensée humaine, de prendre ou de mettre dans la main en silence une pièce de monnaie...» S. MALLARMÉ, «Crise de vers», in *Œuvres complètes* (Pléiade), Paris, Gallimard, 1945, p. 368.

aux élèves – d’interroger, avec une rigueur scientifique au moins égale à celle à laquelle se plie le cognitivisme dont elle attend la garantie de l’efficacité de ses méthodes, la fonction du savoir dans l’éducation moderne. Elle ne veut rien savoir du réel de la transmission. L’obsédant souci de «boucler le programme» devient ainsi le lieu d’une mise à l’épreuve de la volonté d’éduquer des enseignants: de quel désir leur vient, dans un tel contexte, une telle volonté?

Le désir de transmettre est l’énigme sur laquelle nous débouchons. La crise de l’éducation moderne nous ramène, de par la suspicion qu’elle jette sur la volonté d’éduquer qui, pourtant, la fonde, à l’énigme de ce désir. N’est-ce pas à l’épreuve de sa transmission – dans l’expérience transférentielle de l’épreuve de la parole de l’autre – que s’éprouve la vérité d’un savoir? Seule cette expérience subjective ouvre l’apprentissage du savoir scientifique à la dimension dramatique de la transmission où le sujet s’affronte seul à la question de sa vérité; seule, une telle expérience confère à cet apprentissage valeur éducative. Hors transmission, la science ne rencontre que le miroir de son efficacité, se résout – silencieusement, comme si cela allait sans dire – en technique. Et la transmission elle-même se résout en techniques d’apprentissage. L’échec scolaire nous apparaît comme un symptôme de l’impossibilité d’une telle «résolution»; et le cognitivisme pédagogique, comme un autre qui se nourrit du premier et, au rebours de ses intentions, contribue à le renforcer. Enseigner aujourd’hui est un métier à risques, parce que la transmission, dans notre société ultramoderne, ne peut faire l’impasse sur l’écriture – mathématique et informatique – du savoir dont nous sommes sujets. Enseigner avec le désir de transmettre, enseigner pour éduquer, c’est agir de telle sorte qu’une parole reste possible, même et surtout à partir de ces envahissantes écritures du savoir contemporain; c’est, en quelque sorte, faire mentir le catastrophisme heideggerien et l’antirationalisme qui s’en repaît, en maintenant l’ouverture d’une distinction, qui porte à conséquences, entre vérités scientifiques qui provoquent, qui obligent au débat et la muette efficacité technique. Désirer transmettre aujourd’hui, c’est refuser de croire possible d’enseigner sans entendre l’élève au cas par cas. Et sans dire, s’obliger³⁵ à dire, à mettre des mots sur les affres du désir qui vous pousse à savoir; refuser de faire comme si l’échec scolaire n’avait d’autre sens que l’incapacité ou l’incompétence (de l’enseignant pour les uns, de l’élève pour les autres), comme si la vérité du savoir écrit, parce qu’il était écrit, allait sans dire. Soutenir un tel désir est une position éthique où l’éducateur fait en sorte qu’une transmission soit possible, en se différenciant de cette place de maîtrise, à laquelle le fantasme de l’élève l’assigne pourtant, et en différenciant l’élève de sa capacité à reproduire le texte du savoir, prévu par le programme – ce

³⁵ Comme on disait, au XVII^e siècle à celui au service duquel on mettait sa compétence: je suis votre obligé.

que les machines, qui sont en passe d'évaluer «interactivement» les élèves, ne sauraient faire.

Notre siècle, nous le rappelions en commençant, a vécu la fracture où l'impensable a été entrevu comme possible: que meure la civilisation... Nos certitudes les mieux étayées, nos valeurs les plus fondamentales, qui sait si demain nos enfants les tiendront pour telles? S'ils n'auront pas oublié jusqu'aux noms de ceux que nous révérons comme nos maîtres? La transmission – l'avons-nous assez dit? – est à l'épreuve de la mort et au risque de l'oubli. Désirer transmettre, c'est se tenir sur le bord de cette fracture, vivre ce risque plutôt que de s'en remettre à l'écrit, à la force suggestive d'un sens du texte dont l'Ecole serait gardienne, et qu'une machine – pour-quoi pas? – rendrait accessible à tous. Ce risque est à la mesure de l'effet d'hypnose du sens commun, de la communication médiatisée, que, de lui-même, l'écrit ne dissipe pas. Faire énigme de ces textes, grimoires et formules laissés par ceux dont l'Ecole retient le nom, n'est-ce pas ainsi qu'à son tour l'élève gardera une possibilité d'entrer, par le dialogue avec l'enseignant, dans leur lecture déchiffrante et qu'en les réécrivant, il inscrira ses questions dans la culture? Parce qu'il n'est pas de lieu ni de garant de la vérité du savoir, parce que l'écrit ne nous donne pas accès à la pensée des morts, sinon comme énigme, quel autre choix pour l'éducateur aujourd'hui que de soutenir, envers la violence de la grande comme de la petite histoire, l'impossible dialogue des enfants avec ceux dont l'écrit garde le silence?