

## Faire avec les manques Enseigner quand même

**Dominique Ottavi**

Aujourd'hui, la « société de la connaissance », qui se présente comme une modification majeure de l'économie dans laquelle le savoir représente un investissement et une valeur d'échange, met en avant l'apprentissage plutôt que l'enseignement (Ritzen, Marconi et Sasseo, 2014). L'individu « apprenant » se positionne dans la compétition du marché du travail et se forme pour y évoluer. Il cherche et trouve dans une offre elle-même constituée en marché. Nous avons affaire à un renversement des priorités traditionnellement établies, au sens où jusqu'ici, apprendre quelque chose signifiait s'approprier ce qui était proposé, en amont, comme un enseignement ou la transmission d'un savoir-faire. Aujourd'hui, *apprendre*, pensé comme une dynamique qui trouve sa source dans l'individu et non dans la nécessité de transmettre un acquis précédemment réalisé, *apprendre* au sens d'activité – avant d'avoir le sens de « apprendre ceci ou cela » ou « apprendre à » – constitue une innovation dans l'usage du mot même. Cette transformation se présente volontiers sous le jour d'un progrès de l'émancipation des individus à présent libérés du poids de l'autorité et du travail imposé. Lorsque *apprendre* est considéré comme l'activité du sujet qui apprend, il devient l'auteur de son savoir et, en quelque sorte, l'auteur de lui-même. Ne réalise-t-il pas alors le rêve de Pestalozzi, ce grand pédagogue disciple de Rousseau, qui disait que le but de l'éducation était de faire une « œuvre de soi-même » ? Ne concrétise-t-il pas également l'idéal des méthodes actives par lesquelles, loin de recevoir d'en haut un savoir à apprendre, loin d'une écoute et d'une réceptivité passives, l'élève crée son savoir par sa curiosité et ses expérimentations ? La vertu émancipatrice de la société de la connaissance semble en effet s'imposer comme une sorte d'évidence en dépit de dénonciations déjà anciennes de cette conception (Laval, 2004).

Nous voudrions contribuer à réintroduire le doute face à ces évidences partagées et, corrélativement, repenser le sens de l'« apprendre » dans une relation à l'enseignement. Une critique négative du processus en cours n'est pas suffisante si l'on ne reconstruit pas en parallèle une alternative. Ceci suppose de s'interroger sur la portée anthropologique de l'apprendre par rapport à quoi la tradition philosophique s'avère d'un grand secours. Certains textes, tels que *le Banquet* de Platon, peuvent être lus et relus à travers l'histoire, parce qu'ils ont atteint ce niveau de questionnement. On y

trouve l'idée qu'apprendre est un processus interne de transformation du sujet, à condition toutefois d'inclure dans ce processus la dimension du désir et de la relation à l'autre. Si, parfois, l'usage des classiques conduit à un confortable repli dans la certitude que « tout a déjà été dit », rétablir la connexion entre ces textes et nos problèmes contemporains, en l'occurrence grâce à la psychanalyse, nous permet de trouver la bonne distance avec ce monument quelque peu écrasant.

### **Un mythe moderne ?**

Revenons sur les conceptions actuelles de l'apprendre qui s'imposent comme une nouvelle norme. Apprenant, l'individu se réaliserait de façon autonome et exercerait sa liberté tout en prenant place dans ce monde comme une partie d'un grand tout, en développant le cas échéant cette connaissance sous l'égide de l'innovation.

Nous voyons dans l'optimisme de ce discours aujourd'hui bien huilé – qui concilie différents apports de la philosophie et de l'histoire de l'éducation – un mythe moderne dans un double sens : un mythe peut être mystificateur, si l'on se réfère à la définition sémiotique du mythe ; ensuite, le mythe se propage et se répète, se rapprochant plus du sens de « légende ». Il est facile de l'identifier sous cette forme dans les nombreux manuels de développement personnel qui ornent les rayons de grandes librairies où autrefois, c'est-à-dire il y a vingt ou trente ans, dans ce monde lointain où s'affichaient le conflit et la lutte des classes, on trouvait la littérature critique de l'école de Francfort ou d'Illich et Marcuse, sans oublier les émules de Marx et Engels. Les ouvrages sur le développement personnel expliquent qu'il existe une harmonie préétablie entre la réalisation de soi, le bonheur et l'épanouissement du sujet économique et professionnel. Une sorte de plénitude proche du moi idéal, en quelque sorte, qui abolirait la tension vers la recherche de l'idéal du moi.

Si la nostalgie n'est pas de mise et que l'on veut bien admettre que la culture du conflit n'est pas une fin en soi, l'unanimité appelle le soupçon. Une opinion dominante assigne comme but de la vie bonne l'harmonie préétablie entre la réalisation de soi, de son destin, de ses goûts, de son moi et la valorisation des compétences en vue de l'employabilité, la conversion des talents en « retour sur investissement », rémunération ou contrat de travail. Mais la société de la connaissance n'a pas encore produit le nouveau paradis terrestre qu'elle promet. Quand former et se former aboutissent à la culpabilité devant l'échec, à l'impasse de l'inadaptation, quand, comme le dit Jean-Pierre Boutinet (1998), beaucoup de rêves se fracassent sur la « crise de l'âge adulte » et que le sujet s'expérimente comme défaillant, il faut bien sûr critiquer et déconstruire les mythes et proclamer comme Kant qu'aucune harmonie ne redressera le bois tordu de l'humanité. Et même sans ce rappel à quelques fondamentaux, on doit s'interroger plus profondément sur une conception sous-jacente du sujet

comme « plein ». Sa croissance, ses apprentissages consisteraient à combler en permanence l'écart qui le sépare de ce grand tout, de la participation fusionnelle à la société conçue comme la somme des intérêts individuels bien compris. Ne voit-on pas ressurgir là, dans une sorte de régression à l'échelle collective, l'illusion de plénitude du moi idéal si bien approfondie par Mélanie Klein ?

Soupçonnant le mythe, faut-il alors s'abandonner au pessimisme et renoncer à sa promesse de concilier la formation, l'apprentissage et la satisfaction subjective ? Pas forcément, mais il faut accepter de repenser ce qu'est apprendre, ce qu'est enseigner, dans une tradition occidentale qui est à la fois prolongée et trahie par l'idéologie actuelle de la « société de la connaissance ».

### Redonner place au manque

Loin de ce « plein » nous voudrions revenir sur la notion de manque. Le manque est constitutif non seulement du désir de savoir, mais encore de la relation d'enseignement. Le redécouvrir et envisager que l'horizon d'une plénitude et de l'harmonie soit inatteignable, c'est ce qui permet à l'enseignement d'être réévalué sur de nouvelles bases.

En effet, on peut se demander si l'enseignement aujourd'hui peut avoir un avenir face à la montée en puissance de l'apprentissage et au sens de l'apprendre évoqué plus haut, qui tend à réduire toute relation pédagogique à un accompagnement de l'activité de l'individu qui s'accomplit, se remplit, se *réalise* comme on dit quelquefois. De plus, le mot d'« enseignement » peut-il encore recevoir un sens positif après avoir été associé aux notions d'autoritarisme et d'inculcation ? Le projet de transmettre les connaissances, la posture du professeur, ont été la cible des théories modernes de l'éducation pendant tout le vingtième siècle. Pour des raisons très variées et parfois incompatibles entre elles, *enseigner* est devenu synonyme de prise de pouvoir, d'emprise, de violence symbolique et autres atteintes à la liberté et à la dignité de l'élève. Les propos de Freud sur *l'impossible métier* – qui oscille entre le Charybde du laisser-faire et le Scylla de l'interdiction – n'ont pas contribué à éclaircir l'horizon de la pratique, même si l'on doit reconnaître un grand pouvoir de clarification à cette alternative. Elle désigne le caractère inatteignable de l'enseignement comme projet : si un but déterminé est fixé à cette relation éducative, l'adulte qui porte ce but se heurte à la résistance ou à la fuite de l'élève. Les tentatives de contrôle ou de rationalisation de l'éducation et de l'enseignement en ce sens-là comporteront toujours une grande part d'échec ou de déception. En même temps, persister à vouloir éduquer sans avoir un projet et des buts, c'est s'exposer à exercer une emprise injustifiée, vide de sens, sur autrui, ce que l'élève ne manque pas de renvoyer tôt ou tard à son éducateur. La visée éducative finit toujours par achopper sur le désir, sur le fait que le sujet, en dépit parfois de sa volonté déclarée (je veux progresser, j'accepte un

contrat), n'est pas malléable, mais désire ou ne désire pas recevoir ce que d'autres veulent lui transmettre. Faut-il alors, poursuivant le pessimisme freudien, admettre que la position d'enseignant est vraiment intenable ?

Il est nécessaire ici de se tourner vers la philosophie de l'Antiquité qui a pensé autrement que comme un échec l'inadéquation de l'enseignement, l'écart entre les projets et leur réalisation et, par avance, l'articulation du désir – en particulier le désir de savoir – au manque. C'est là que la notion de manque comme condition du désir prend tout son sens : si le sujet se transforme, cherche la parole d'autrui, fait des efforts, ce ne peut être parce qu'il obéit ou reçoit simplement ce qui lui est transmis ; c'est qu'il manque, qu'il s'expérimente comme incomplet. Que l'on désigne ce manque par la castration ou qu'on l'origine dans la répression des pulsions inhérente à toute histoire du sujet humain, il faut garder à l'esprit qu'il ne peut être comblé. Il faut alors y voir l'origine d'une dynamique de recherche incessante à laquelle l'enseignement, au même titre que n'importe quel autre apport, ne peut mettre un terme. La frustration et la déception ne sont pas loin alors, car le but de l'éducation et le résultat de la relation éducative ne sont jamais ce qui est projeté, attendu, espéré. Cependant, ceci ne doit pas être pensé comme un échec, mais comme le fondement de la dynamique même de l'apprendre. Dans un certain sens, le manque ouvre la possibilité même de la relation et de l'enseignement. L'enseignement alors, loin de représenter un apport étranger au moi et un forçage, construit le sujet. Ce détour nous ramène plus facilement qu'on pourrait le croire aux problèmes contemporains.

### **Retour à Platon**

On peut faire remonter à Platon la formulation de l'idée que le savoir procure l'accomplissement de soi-même ; et sans vouloir reprendre entièrement l'interprétation d'un texte aussi célèbre que *le Banquet*, on peut essayer de délimiter la manière dont il nous aide à nous ressourcer aujourd'hui.

Il est vrai que ce dialogue n'aborde pas n'importe quel type de transmission et d'apprentissage car il concerne la relation de maître à disciple dans la poursuite de la sagesse, dans la démarche philosophique. Il montre à sa manière que l'apprendre repose sur l'activité d'un sujet : le désir de savoir se nourrit du manque. Le manque fait que l'individu s'éprouve comme incomplet, insuffisant, et ceci ne lui est pas signifié de l'extérieur, il en fait l'expérience intime. Platon laisse aux Sophistes le soin de s'adresser à ceux qui veulent apprendre « pour » quelque chose, fût-ce pour une bonne cause, pour prendre place dans le fonctionnement démocratique de la cité par exemple. Le caractère très dérangeant, pour notre modernité, de la critique de la démocratie par Platon est bien connu. Sa conviction était qu'un tel régime ne peut se maintenir dans le temps car il devient forcément le théâtre d'ambitions personnelles et de captation du pouvoir par la

démagogie. Les ambitieux peuvent entrer en « apprentissage », éventuellement à un haut niveau théorique : ils peuvent apprendre la rhétorique, l'éloquence, l'argumentation et nourrir leur mémoire, et même leur logique, d'œuvres importantes. Mais les connaissances instrumentalisées ne permettront jamais que la communication et la manipulation. Là est le cœur des reproches que l'œuvre de Platon adresse aux Sophistes, alors même qu'on doit supposer parmi eux l'existence de gens sincères et de grand talent. Le manque qui n'est pas manque « de » quelque chose, comme le manque d'efficacité ou de persuasion, mais manque « tout simplement », conduit à rechercher la vérité pour elle-même et à rechercher la parole d'autrui et un maître, quelqu'un qui est supposé avoir ce dont le sujet manque. La relation de maître à disciple conserve la forme de la relation amoureuse, de l'éraсте à l'éromène chère à la civilisation de la Grèce ancienne. Platon (l'amour platonique est bien nommé) a voulu dépasser la dimension physique de l'Eros, mais sans minorer la circulation du désir entre amant et aimé ou entre maître et disciple. L'un n'existe pas sans l'autre : aimant et aimé acquièrent une signification métaphorique qui signifie que le maître a besoin du disciple pour atteindre l'expression de sa pensée ; que serait en effet le travail de pensée sans personne à qui l'adresser ? Et le disciple a besoin du maître pour aller au bout de ce sentiment du manque qui le pousse à apprendre et surtout à chercher pour compléter son être.

Au-delà du principe, rappelons les faits : *Le Banquet* est un dialogue sur l'amour qui fait intervenir différents participants au banquet sur ce thème et présente, à travers eux, différentes facettes de l'amour. Le dialogue culmine avec les propos d'une prêtresse nommée Diotime, propos rapportés par Socrate. C'est elle qui présente la distinction entre Vénus Céleste et Vénus physique, la Vénus physique veillant à la reproduction des corps pendant que la Vénus Céleste préside à l'engendrement de la pensée.

S'il y a une dimension de séduction dans la relation de maître à disciple, l'amour philosophique s'en écarte bientôt pour devenir un progrès intellectuel appuyé sur un dialogue. La relation d'enseignement ainsi définie ne peut ainsi conduire à une emprise et à une inféodation du disciple à un « gourou », car le progrès intellectuel est aussi un progrès vers l'autonomie. Les personnes n'y entrent pas dans une relation fusionnelle ou de sujétion, mais progressent de concert par la médiation du travail théorique et du cheminement dans les idées.

## Un doute de Lacan

Mais n'y a-t-il pas quelque chose de « trop beau » en quelque sorte dans cette théorisation de la relation entre maître et disciple ? L'énergie de l'amour mise au service de la théorie, la sublimation de l'instinct, une réorientation en quelque sorte de la libido vers la vraie réalité, celle des idées, offre enfin une solution aux impasses de la relation amoureuse.

Le message du *Banquet*, souvent interprété à partir de ce discours de Diotime qui en est le point culminant, est un classique de la pédagogie. Nous voulons dire par là qu'il fait partie des grands textes de théorie éducative et qu'il permet de classer Platon parmi les grands pédagogues, même si son apport à la philosophie de l'éducation ne se réduit pas à ce dialogue. Il procure en effet une grande satisfaction intellectuelle en permettant de penser une expérience, assez largement partagée, qui est celle d'une initiation à la connaissance plutôt qu'une transmission de savoir. Mais de quelle initiation s'agit-il au fond, au-delà de l'intensité de la relation maître-disciple ? Y a-t-il là un simple travestissement du désir érotique, selon la métaphore chimique de la sublimation ? Quel est l'arrière-monde vers lequel ce mouvement permet-il une sortie ? Jacques Lacan a risqué une lecture critique de ce texte céléberrime en dirigeant l'attention sur la circulation de ce désir plus que sur le mouvement ascendant d'une victoire de l'esprit sur le corps.

Le séminaire sur *Le transfert* (Lacan, 2001) invite à considérer que la « solution » présentée par Diotime est apparente. *Eros* comme moteur du désir renvoie à une transcendance, la recherche intellectuelle mène à une réalité supérieure, loin des entraves matérielles que représentent la vie terrestre et le corps, tombeau de l'âme. Lacan se demande – sans répondre à la question – si, dans notre époque éprise de connaissance positive, il est cohérent d'acquiescer à un idéal de vérité fondé sur l'expérience et en même temps de s'extasier sur cette théorisation du désir de savoir qui envisage une gradation vers un monde supérieur.

Détournant son attention du discours de Diotime, – discours rapporté, il faut le rappeler, et dont on peut douter qu'il reflète exactement la pensée de Socrate –, il met en lumière les conditions même du *Banquet*, une réunion d'hommes éméchés, rappelle-t-il. Dans ce contexte, une anecdote divertissante se trouve avoir plus de sens qu'il y paraît. Socrate est comparé par Alcibiade à une statue de Silène telle qu'on la voit dans l'atelier des sculpteurs, statue qui s'ouvre et contient une image de dieu. Laid à l'extérieur, il a une beauté intérieure et si Socrate déroge ainsi à l'idéal du *Kalos kaghatos* en ne présentant pas aux sens une image séduisante, il n'en inspire pas moins l'amour philosophique. Lacan fait remarquer que ce petit jeu d'esprit détend l'atmosphère quelque peu alourdie par les tentatives de séduction et des jalousies qui circulent justement dans le *Banquet*, à un niveau plutôt au-dessous du modèle donné par les propos de Diotime.

Mais est-ce un jeu ? Un libre propos plutôt, qui recèle une vérité profonde. Nous sommes ici dans un système d'images qui se contiennent et renvoient les unes aux autres. Comme si nos échanges, nos mots, nos recherches, nous menaient vers des manières de dire plus belles, plus divines si l'on veut, mais qui restent des manières de dire. Les statues, les *agalmata*, donnent l'apparence de la vie et, dans cette civilisation qui liait le culte à la beauté, elles affirment l'existence des forces divines. L'or intérieur est sagesse et vérité, mais en tant qu'un sujet en répond, quand bien même il

est conscient des limites de son savoir. L'éloge de Socrate en tant que Silène qui contient une intériorité divine peut renvoyer alors à l'idée de l'infinité contenue dans la circulation du langage. Les discours circulent, s'échangent, pour s'engendrer les uns les autres, dans les réponses, questions, interprétations, qui supposent des interlocuteurs désireux de cet échange. D'où l'importance d'un enseignement ; et, même si l'accès à une transcendance n'est pas la garantie de sa valeur, l'entrée dans le monde des signes et l'échange de la parole est la condition qui permet au sujet de révéler l'or qui, peut-être, sommeille en lui, ou la part de vérité qui lui est accessible.

## L'enseignement

Après ce retour à Platon, il est possible de réfléchir à nouveaux frais sur la place et le sens de l'enseignement dans la culture, même dans celle d'aujourd'hui. En quoi consiste l'acte d'enseigner ? Quels sont ses enjeux ? Peut-on considérer qu'il s'agit d'une entreprise obsolète, sommes-nous devant une alternative opposant deux points de vue irréconciliables ? Rappelons l'alternative possible :

1- la transmission de savoir est destinée à être remplacée par un apprentissage individuel dans lequel l'activité du sujet, ses choix, ses besoins, sont les moteurs d'un parcours dans la connaissance. Alors les pratiques basées sur une maîtrise du savoir, une autorité provenant de cette maîtrise et des choix faits en amont sur ce qu'il est important de savoir, sont périmées.

2- Si cette conception est fautive, doit-on alors garder quelque chose de ce modèle « descendant » malgré son discrédit ?

Contestons d'emblée un aspect de cette alternative : l'opposition rigide entre une conception de l'apprendre basée sur l'activité du sujet et une vision de l'apprendre basée sur la transmission d'un savoir de façon descendante.

Dans la pédagogie platonicienne, l'enseignement consiste à considérer et parfois à adopter le point de vue de celui qui reçoit, pas seulement de celui qui transmet, l'amour des idées ne laissant aucun détail dans l'indifférence. Comment apprend-il ? Comment les efforts pour transmettre sont-ils efficaces ? Que renvoie-t-il d'un savoir reçu, d'un discours entendu ? Et d'ailleurs, que peut-on attendre au juste quand on enseigne ? Se poser ces questions peut sembler évident, mais elles ne reçoivent pas toujours l'attention qu'elles méritent. Aujourd'hui, avec un modèle psychologique individualiste et utilitariste de l'apprentissage qui s'impose, comme nous l'avons dit plus haut, on accrédite une représentation selon laquelle apprendre est une activité autonome, une construction interne, qui utilise un savoir extérieur disponible dans la mesure des besoins, dans une appropriation laissée au libre choix de chacun. Un enseignant parfait selon le

modèle serait celui qui, rompu à une psychologie qui n'existe pas encore, mais qui promet un pouvoir infini, pourrait entrer dans l'esprit d'autrui, de l'élève ou du formé, assisterait de l'intérieur à son apprentissage, lui fournirait exactement les outils et connaissances dont il a besoin au moment opportun. En attendant la réalisation de cet idéal d'intrusion, il se contentera d'évaluations incessantes pour traquer les modifications dues à ses stratégies.

Mais le contraire de cette attitude, est-ce alors la conception cumulative des savoirs, un idéal qui consisterait à obtenir la conformité à un modèle, l'assimilation à l'identique d'un savoir élaboré à l'avance ? Cette caricature souvent brandie contre les méthodes actives et les théories psychologiques de l'apprentissage ne fait que renforcer la première position. Or, Platon l'avait bien compris et exprimé, s'il existe de telles transmissions qui peuvent être utiles dans certaines situations, elle n'ont rien à voir avec enseignement et recherche. Il peut être utile, par exemple, d'acquérir des connaissances et même des automatismes qui permettent le bon choix et l'efficacité dans un environnement professionnel, surtout s'il présente des risques : on peut penser aux règles d'hygiène ou de sécurité. Le sujet qui les acquiert a bien sûr le droit et il est même hautement préférable qu'il sache pourquoi de tels automatismes sont utiles et qu'il considère cet apprentissage comme légitime : la compréhension des risques ne peut que favoriser l'application des règles. Mais il faut garder à l'esprit qu'apprendre et se former dépassent de toute façon le niveau du comportement. Enseigner, parler, comprendre, choisir, ne se contentent pas de modifier celui qui est destinataire du discours, mais se modifient en retour de sa présence et de ses réactions. De là, d'ailleurs, la gravité de l'impasse constatée par beaucoup d'enseignants en milieu scolaire aujourd'hui. Si les élèves manifestent une absence psychique malgré une présence physique et sont non concernés par la relation éducative, la tentative d'enseigner, littéralement, ne porte plus. C'est cette manière d'être « concerné par », même en cas de désaccord, de doute, ou d'incompréhension, qui fait la substance de la relation d'enseignement.

Quant à l'« œuvre de soi-même » voulue par Pestalozzi, évoquée plus haut, ce n'est pas le cheminement aveugle de l'individu qui s'adapte, mais le lent travail sur soi qui permet de dépasser la surface des choses, de penser le monde au lieu d'adhérer à ses contraintes. Certes, Pestalozzi mettait en avant le travail et l'activité pratique, mais l'aspect le plus original de sa pédagogie est d'avoir voulu donner sens à l'expérience par la maîtrise du langage, sa pédagogie consistant, quelque soit l'âge des élèves, à leur apprendre à parler. Mettre des mots sur l'expérience, utiliser les signes en général, comme ceux de la géométrie, change la nature de cette expérience. C'est ce qui permet d'entrer dans le patrimoine commun de savoirs préalablement élaborés, y compris dans le domaine des techniques. Dans cette pédagogie active, les élèves devaient non seulement recevoir du maître la connaissance des signes, mais encore les utiliser de leur propre

initiative. C'est ce qui justifie la bruyante liberté de parole dont témoignent les observateurs étonnés de ces classes du XVIIIe siècle.

Loin de la clôture du savoir imposée par la posture magistrale autoritaire, loin aussi de la clôture infligée à l'apprendre par l'adéquation supposée de l'apprentissage à des besoins individuels, n'a-t-on pas ici une autre circulation autour d'un manque ? Le manque d'une belle conclusion de la leçon, d'une certitude, le manque d'un sujet de leçon même, disaient parfois les observateurs... Comme cette fois où Pestalozzi, travaillant sans matériel, avait proposé l'observation et le commentaire d'une couverture usagée en arguant qu'aucun objet n'est indigne de l'attention de l'esprit humain.

Platon parlait de circulation des discours en théorisant la relation élitiste de maître à disciple. Pestalozzi, à la recherche d'un modèle d'école démocratique, mettait en avant le pouvoir de communiquer, de nommer, de représenter. A leur suite et du point de vue d'aujourd'hui, il nous paraît plus important d'insister sur les enjeux de cette entrée dans le monde des signes que sur des techniques pédagogiques.

Il n'est pas besoin de supposer un monde intelligible séparé du sensible ni d'entrer dans le débat entre idéalisme et empirisme pour acquiescer à l'idée que la réalité ne nous est accessible que par le langage et plus généralement les signes qui permettent de s'y orienter, de la décrire et de la questionner. Quant au sujet, c'est dans l'existence de ces signes autant que dans sa vie biologique qu'il se développe, loin d'une complétude de moi idéal auquel il ne manquerait rien. Car les signes, en permettant et même en étant la pensée, sont aussi toujours imparfaits.

## Une triple orientation

La philosophie d'Augustin prolonge de manière précieuse, sur ce point, la réflexion de Platon en insistant sur cette imperfection constitutive du langage et en évoquant les limites de la communication et de l'enseignement. Dans le *De Magistro* (Augustin, IVe siècle), il est dit qu'*enseigner*, c'est mettre en signes : les mots reflètent un effort pour penser la réalité, un état de la pensée. Ils proposent une manière de s'orienter dans le monde. Sinon, l'expérience inorganisée n'est qu'une suite de sensations confuses. Or, rien n'assure que ce qui est dans un enseignement est compris tel qu'il a été transmis. Que veut dire vraiment apprendre, comprendre ? Ce qui est reçu, entendu, est un point de départ, mais il faut s'approprier la connaissance et penser aussi par soi-même. D'où l'importance, quel que soit le contexte et la période historique considérée, du langage. Chercher des mots justes, définir les termes que l'on emploie, c'est aider l'autre à penser par lui-même, même si l'« explication » peut laisser croire qu'un détenteur de vérité impose son point de vue. Et même si certains approchent plus de la vérité, leur recherche demeure plus précieuse que leur résultat et, dans la transmission, c'est elle qui doit être imitée.

Entrer dans le monde par les signes est donc un préalable à l'autonomie qui suppose de commencer par l'hétéronomie de la relation.

A l'intérieur du monde des signes, la connaissance elle-même constitue un monde : la pensée des autres se présente parfois dans une langue étrangère qui nécessite une traduction ; certaines formes de pensée anciennes nécessitent une interprétation ; ou encore, les prétentions à la vérité doivent être critiquées. Alors, si la pensée requiert les signes, elle nécessite aussi de s'orienter dans les connaissances en tant que patrimoine, traces accumulées, disciplines constituées, hypothèses et paradigmes. Une orientation dans le savoir, une pensée de la pensée, est en quelque sorte nécessaire.

L'enseignement consiste à transmettre des repères dans ce monde en soi qu'est la connaissance élaborée au fil des siècles. Le risque existe toujours d'en faire un patrimoine figé, mais l'enjeu est d'en maintenir l'ouverture possible.

L'enseignement ne peut échapper à un « état des connaissances » car on ne peut demander aux jeunes ou aux néophytes de se plonger dans les doutes du dernier état des recherches. Mais il doit rester ouvert aux sollicitations et questions des élèves ou des formés : il n'y a que très peu de questions inutiles car l'apparition du manque est le commencement de l'activité.

Socrate disait : « je sais que je ne sais rien ». Il voulait signifier ainsi que sa connaissance pouvait toujours être modifiée, au fur et à mesure de l'étude, de la réflexion et des échanges avec autrui. Il se réservait toujours la possibilité du doute, de réviser ses convictions, ce qui est la condition de l'ouverture de la connaissance. Mais il y a surtout ici une éthique du savoir : chercher le vrai est aussi un travail sur soi-même, une œuvre de sagesse. Le « je sais que je ne sais rien » signifie que l'acquis des connaissances est toujours peu par rapport au réel et que son prix vient aussi des intentions qui nous animent. Il y a une honnêteté qui consiste à vouloir éviter erreur et illusion, mais aussi à refuser de répéter les certitudes telles qu'on les a reçues ou à se plier aux autorités qui monopolisent les signes. L'individu se définit ainsi comme capacité de négation, de réintroduire le manque par rapport au trop plein des affirmations, adhésions, qui produisent une vision magnifiée de l'être soi.

Loin des alternatives rigides comme celle qui existe entre la transmission et l'activité, la véritable nature de l'enseignement, que la société de la connaissance ne peut reconnaître, consiste donc à permettre au sujet davantage qu'une réalisation et une efficacité, une orientation. Il s'agit, pour lui, d'entrer dans l'univers des signes et le travail de la pensée, de se situer triplement dans le monde, dans la connaissance et dans le rapport à soi-même.

## Références bibliographiques

- Augustin, *De Magistro*, IV<sup>o</sup> siècle.
- Freud, S., « Eclaircissements, applications orientations », 6<sup>e</sup> conférence des *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 2004.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'Immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Lacan, J. (2001). *Séminaire VIII, Le transfert*. Paris : Le Seuil.
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise*. Paris : La Découverte.
- Pestalozzi, X. (1997). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Lausanne : Payot.
- Platon. *Le Banquet*. Paris : les Belles-Lettres, 1989.
- Ritzen, J., Marconi, G. et Sasseo, S. (2014). *University Policy needs To Beef Up For Europe To Be More Innovative, Second EEU Report on the State of University Policy for Progress in Europe*. Empower European Universities.

**Dominique Ottavi**

Équipe savoir, rapport au savoir et transmission  
CREF  
Université de Paris Nanterre

Pour citer ce texte :  
Ottavi, D. (2016). Faire avec les manques. Enseigner quand même. *Cliopsy*, 16, 103-113.