

Transmettre ?

Pourquoi ce thème fait-il problème et cristallise-t-il de nombreuses polémiques éducatives aujourd'hui ?

- 1) parce qu'il est au cœur de la tradition philosophique et pédagogique, au cœur de la réflexion anthropologique sur « l'humaine condition »
- 2) parce qu'il est devenu depuis près d'un demi-siècle maintenant un point de focalisation de cristallisation, de nombreux débats sur la modernité assignée aux dires de beaucoup à la « crise de la transmission » ...

Nous sommes entrés dans l'« insoutenable légèreté de l'être », comme dit Milan Kundera, révélée par la mort des théocraties et la disparition des grands récits totalisants. Nous vivons une injonction de nulle part et de personne à une inquiétante autonomie qui peut, si nous n'y prenons garde, nous précipiter dans les bras de n'importe quel trafiquant de surnaturel... Mais – et c'est là le paradoxe de la modernité – cet effondrement des grands systèmes constitue aussi une chance inouïe pour l'éducation, la formation et la démocratie dès lors que l'éducateur et le formateur, exigeants et confiants à la fois, s'astreignent à *transmettre sans achever*. À accueillir ceux qui arrivent dans la *domus* ou dans le métier sans en fermer les portes. À donner aux sujets les moyens de s'incorporer une culture sans qu'ils soient assignés à la reproduire, à s'approprier une tradition, des connaissances et des valeurs dont ils devront pouvoir s'émanciper. Pour prolonger un monde dont ils pourront devenir non pas seulement les acteurs mais aussi les auteurs.

-o0o-

Pourquoi ce thème de la transmission est-il au cœur de la réflexion pédagogique ? Parce qu'il est au cœur de la tradition philosophique et pédagogique, au cœur de la réflexion anthropologique sur « l'humaine condition »

- Il n'est pas d'exemple d'être humain qui ait pu atteindre le statut d'adulte sans d'autres êtres humains, adultes ceux-là. L'enfant, en effet, vient au monde infiniment démuné. Mais, si l'enfant a besoin d'être éduqué en raison de son caractère fondamentalement inachevé, cet inachèvement lui-même – constitutif de « l'humaine condition » – assigne la transmission à la modestie. En effet, l'être humain, contrairement à l'abeille, n'a pas de système politique inscrit dans ses gènes... et, si nul n'a jamais vu une abeille démocrate (l'abeille est consubstantiellement royaliste !), l'enfant n'est, à sa naissance, ni démocrate, ni royaliste ! Ainsi l'homme, quel que soit son âge, doit rester « inachevé », car nul ne peut sceller son destin à sa place, clôturer son « faire » dans un « être », réifier un sujet que la modernité a condamné à écrire son histoire.
- L'histoire de la pédagogie raconte depuis toujours, en de multiples variantes, la même histoire : *le petit d'homme* ne devient *un petit homme* que s'il parvient, à la fois, à intégrer ce qui lui est donné par ceux qui le précèdent et à s'en différencier pour exister dans son identité propre. Tension sans fin, rabâchée jusqu'à satiété, entre la normalisation et la différenciation, le pouvoir de l'exogène et la puissance de l'endogène, les vertus de la contrainte et l'exigence de la liberté. « Tout autodidacte est un imposteur », rappelle Paul Ricoeur... « Mais l'on n'apprend bien que ce que l'on a appris librement soi-même », répond Carl Rogers. Il faut « s'obstiner à enseigner, parce qu'il n'est pas de plus grand respect de l'autre que de le faire accéder aux formes les plus élaborées de la culture » répètent les uns... Il vaut mieux « stimuler le désir d'apprendre, rétorquent les autres, parce qu'expliquer c'est interdire de découvrir, imposer c'est empêcher de comprendre ». Jacotot contre Comenius. Célestin Freinet contre la « scolastique ». La « construction des savoirs » contre la programmation encyclopédique systématique... Bégaiement constitutif des débats éducatifs dès lors que les hommes se posent la question de la transmission. Et comment pourrait-il en être autrement puisque Ricoeur et Rogers ont raison l'un et l'autre ? Pas d'individuation sans incorporation. Pas d'incorporation sans altération. Pas de sujet sans transmission. Pas de sujet sans transgression.

- D'où les deux tentations de notre société entre lesquelles nous oscillons de manière quasiment psychotique : le forçage et le renoncement.
- Le forçage, c'est la confusion entre la transmission et l'inculcation. Et le forçage nous condamne au malheur : « Tu vas apprendre et je m'en porte garant ! Je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que le savoir soit à jamais gravé en toi. Tu finiras bien par céder... » Terrible illusion de qui croit pouvoir soigner l'anorexie par le gavage. Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. La relation bascule alors dans un face-à-face, quand ce n'est pas un corps à corps : une partie de bras de fer infernale dont les adultes – parents, enseignants, formateurs – sortiront, bien souvent, blessés. Car, quand ils se laissent happer par la relation duelle avec des jeunes « difficiles », les éducateurs doivent affronter des êtres qui disposent des armes des faibles : la capacité d'identifier les faiblesses de l'autre et de faire saigner ses blessures.
- À l'opposé du forçage – et quand on découvre la vanité de ce dernier – le renoncement est toujours en embuscade : « Après tout, si tu ne veux pas apprendre, c'est ton problème ! Moi, ma vie, elle est faite. Libre à toi de gâcher la tienne ! » On bascule vite, en effet, du « Fais comme je veux... » au « Fais comme tu veux ! ». En ajoutant, non sans raison : « Je ne peux pas apprendre à ta place ! ». Effectivement, nul ne peut apprendre à la place de quiconque. Il est sans doute possible de l'obliger à répéter une phrase, à exécuter un geste, à se soumettre à une règle... Mais tout cela est loin d'un véritable apprentissage : car *apprendre, c'est s'engager personnellement, prendre le risque de faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire*. Alors, fort de cette certitude, on se réfugie parfois dans l'abstention pédagogique. On offre, on propose, on écoute... ou, simplement, « on est présent ». On renonce à transmettre en attendant une hypothétique demande. Et sans voir toujours que la demande de savoirs est répartie de manière particulièrement inéquitable dans le champ social, puisqu'elle émane essentiellement de ceux qui ont déjà découvert le plaisir d'apprendre... Tout porte à croire, alors, que ceux qui redécouvrent, plus ou moins naïvement, cette évidence sociologique risquent de revenir bien vite au forçage. Consternant bégaiement, oscillation mortifère qui ne permet pas de penser sereinement la question de la transmission.

Pourquoi ce thème de la transmission est-il polémique aujourd'hui ? Parce qu'il est devenu depuis près d'un demi-siècle maintenant un point de focalisation de cristallisation, de nombreux débats sur la modernité assignée, aux dires de beaucoup, à la « crise de la transmission »

- Saint Augustin écrivait au cinquième siècle de notre ère : « Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître ? »¹. Mais pourquoi donc est-ce vraiment « insensé » d'aller à l'école pour apprendre ce que pense le maître ? Ne peut-on faire l'hypothèse que la société a formé et mandaté ses maîtres afin qu'ils transmettent, à travers leurs convictions, ce qui, précisément, peut et doit « faire société » ? Comme si, au-delà de l'aléatoire des situations particulières, nous aspirions à une transmission qui soit, d'emblée, celle d'un *monde commun assumé*. Certes, nous acceptons et revendiquons l'existence de transmissions singulières : transmission d'une histoire familiale, transmission d'une manière de sentir, de voir et de penser les choses, transmission de savoir-faire spécifiques, domestiques et professionnels... Mais toutes ces transmissions, qui relèvent de filiations génétiques ou symboliques, doivent s'inscrire sur un fond commun qui les rend possibles, où elles peuvent émerger et se développer. Pas de transmissions individuelles ou groupales en dehors d'un monde stable, d'un univers ayant un minimum de fermeté et qui permet à celui qui transmet comme à celui qui reçoit de « prendre pied », d'exister ensemble, mais aussi de pouvoir communiquer et échanger entre eux.
- Car la multitude de transmissions – capillarisées à l'infini – dont le réseau forme, aussi bien dans l'espace que dans le temps, le lien entre les hommes et les générations ne peut exister que grâce à cette « table » dont parle Hannah Arendt qui « relie et sépare en même temps »². Ce monde commun, explique-t-elle, « nous rassemble, mais aussi nous empêche, pour ainsi dire, de tomber les uns sur les autres... Ce qui rend la société de masse si difficile à supporter, précise-t-elle, ce n'est pas, principalement du moins, le nombre de gens ; c'est que le monde qui est entre eux n'a plus le pouvoir de les rassembler, de les relier, ni de les séparer. Étrange situation qui évoque une séance de spiritisme au cours de laquelle les adeptes, victimes d'un tour de magie, verraient leur

¹ SAINT AUGUSTIN, *De magistro*, Paris, Klincksieck, 1988, page 82.

² ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p. 63.

table soudain disparaître, les personnes assises les unes en face des autres n'étant plus séparées, mais n'étant plus reliées non plus, par quoi que ce soit de tangible. »³ Et cette situation, qui caractérise la modernité, met en péril le fondement même de notre existence collective car « la naissance et la mort des êtres humains (...) présupposent un monde où il n'y a pas de mouvement constant, dont la durabilité au contraire, la relative permanence, font qu'il est possible d'y paraître et d'en disparaître, un monde qui existait avant l'arrivée de l'individu et qui survivra à son départ ».⁴

- Et c'est peu dire que la stabilité du monde commun est compromise : l'accélération vertigineuse des mutations sociales et technologiques, l'éclatement des consensus et la montée des individualismes, la dispersion extrême de nos références personnelles... tout cela compromet la liaison entre les générations. C'est qu'il n'y a pas si longtemps encore, les générations se superposaient très largement l'une sur l'autre de telle manière que le lien entre elles était assuré en quelque sorte par imprégnation ; il se transmettait là, dans la quotidienneté des premières années de la vie, tout un ensemble d'*habitus* qui sédimentaient et permettaient à la culture scolaire, sociale et professionnelle de se développer ensuite sur un acquis stabilisé. Entre nos grands-parents et nos parents, beaucoup de choses n'ont pas été délibérément apprises : elles ont été transmises dans une sorte de lente assimilation, sans que l'on y pense vraiment ni que cela soit le résultat d'une action ordonnée et systématique...

- « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament » dit René Char. La question essentielle à laquelle nous sommes confrontés aujourd'hui est donc bien celle de la possibilité de transmettre à la jeunesse ce monde commun : un monde à partager entre générations, un monde qui puisse, aussi, permettre à des adolescents d'origines et de sensibilités différentes de se parler et de prendre en charge la part commune de leur avenir.

- Pour en sortir, il faut revenir à ce qui peut constituer, entre les générations et les groupes, un véritable monde commun. Non un monde commun qui préexisterait à sa transmission, sous forme de « produits culturels » ou de « savoirs scolaires », mais un monde qui doit se construire dans la mise à l'épreuve de cette

³ *Idem.*

⁴ *Ibid.*, p. 109-110.

transmission elle-même. Car, pour celui qui fait le choix d'éduquer ou de former, le *commun*, c'est ce qui peut *devenir commun* dans le cadre d'une transmission qui ne soit pas inculcation. En d'autres termes, notre objectif doit être, non pas de *transmettre un monde commun* mais de *le rendre commun dans l'acte même de sa transmission*.

- Il faut s'attacher, pour cela, à ce qui, dans les cultures diverses qui s'expriment, résonne au-delà de chacun, touche aux invariants anthropologiques et relie un être singulier à ses semblables. Aucune renonciation dans cette démarche, bien au contraire. Une exigence forte qui articule l'intime et l'universel. Car c'est bien là l'enjeu de toute éducation : on n'aide pas un homme à se construire en l'obligeant à renoncer à son histoire et à ce qui, au plus intime de lui-même, nourrit son désir. Mais on ne l'aide pas, non plus, à se construire en le privant de ce qui peut donner forme à son désir, l'inscrire dans l'histoire des hommes, le relier aux autres dans une filiation où trouvent place les « grandes œuvres », les questions fondamentales de la science, les créations les plus marquantes de l'histoire humaine : Lascaux et le calcul infinitésimal, Gandhi et l'arbre à palabres, les cartes au trésor et la déclaration des Droits de l'homme, Homère et Einstein, Hérodote et Mozart...

- Pour y parvenir, sans doute devons-nous, comme nous y invite Jérôme Bruner, retrouver ou inventer « l'art d'exploiter les questions, de les garder vivantes »⁵, car ainsi, non seulement on restaure la liaison entre les générations, mais aussi on apprend à se relier à ceux qui, aujourd'hui, posent les mêmes questions, même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. Entre, d'une part, le relativisme différentialiste – qui assigne les individus à résidence sociale et culturelle – et, d'autre part, l'universalisme dogmatique – qui poursuit la colonisation de l'intérieur –, il y a place pour une pédagogie où les jeunes, se reconnaissent ensemble fils et filles des mêmes questions, capables d'assumer sans violence la différence de leurs réponses.

Il n'est pas certain qu'un tel projet réussisse à coup sûr. Peut-être même est-il condamné à l'échec ? La ligne de passage entre le forçage et le renoncement est étroite et périlleuse. Transmettre sans assigner à

⁵ BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, page 158.

l'identique n'est pas chose facile. Mais *transmettre sans achever* reste notre seul espoir pour que ceux qui arrivent dans le monde ou entrent dans un métier puissent se construire et construire l'avenir du commun.

<BIBLIOGRAPHIE> ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983 – ASTOLFI J.-P., *La saveur des savoirs – Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 2008. - AUGUSTIN, *De magistro*, Paris, Klincksieck, 1988. – BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D., *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008. – BOIMARE S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999. - BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996. - GUILLAUME F., *L'enfant : petit homme ou petit d'homme ?*, Paris, L'Harmattan, 2008. HAMELINE D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 2000. - JEAMMET P., *Pour nos ados, soyons adultes*, Paris, Odile Jacob, 2008. - MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991. - MEIRIEU P., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996. - MEIRIEU P., *Des enfants et des hommes*, Paris, ESF éditeur, 1999. MEIRIEU P., - *Repères pour un monde sans repères*, Paris, Desclée de Brouwer, 2002. - MEIRIEU P., - *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF éditeur – France Inter, 2005. – RANCIERE J. , *Le maître ignorant*, Paris, 10/18, 2004. - REBOUL O. *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1976. – REBOUL O. *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1980. – SNYDERS G., *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, Paris, Syllepse, 2008. – STEINER G, LADJALI C., *Éloge de la transmission - Le maître et l'élève*, Paris, Hachette, 2007.

Philippe MEIRIEU