

## Problème actuel de la transmission

Jean-Paul Hiltenbrand

Champ social et psychanalyse 17 avril 2014

Désolé, pas de micro ce soir... Encore un défaut de transmission !

Il semblerait que la transmission soit en crise, que dans notre culture nous rencontrons un certain nombre de problèmes, dont on se plaint, dont on se désole, mais la plupart du temps sans chercher à voir un peu plus loin où se trouve la question. Il est certain que si nous voulons, si nous cherchons à trouver un remède, il faudrait au moins connaître la nature du symptôme qui est en jeu dans la transmission. Vous avez sans doute pu entendre dans certains propos dans notre association que la transmission était impossible, qu'elle ne se faisait pas, je crois qu'on peut émettre quelque doute puisque quand même depuis Freud, 1895, jusqu'à aujourd'hui quelque chose s'est transmis en cent vingt ans. Alors ce n'est peut-être pas exactement sous la forme souhaitée mais en tous les cas quelque chose s'est transmis, donc il n'y a pas de raison de présenter cette transmission sur un mode aussi désolé et désespéré. Évidemment y a des difficultés et je dirais que l'heureuse élection d'Alain Finkielkraut au fauteuil d'académicien souligne non seulement le trait d'intelligence et de savoir de ce débattre critique et bienveillant, dont le dernier ouvrage *l'Identité malheureuse* mérite d'être lu, par vous, que je vous conseille très nettement. Cette façon dont il a de débattre d'un certain nombre d'idées et de concepts n'est sans doute pas étrangère à son élection au siège de l'Académie. Je cite cet exemple, d'entrée, en raison du principe qui avait organisé sa jeunesse : l'école, l'école, encore l'école, toujours l'école. Ce qui pose la question de la recevabilité actuelle d'un tel principe. Ce principe-là, univoque, est-il encore valide aujourd'hui ? On peut poser cette question en même temps : le rôle du savoir tient-il encore une place dans l'aventure humaine ? Ce savoir a-t-il conservé la même fonction et la même primauté du temps de petit garçon Finkielkraut ?

Mon propos n'est pas de faire l'historique du changement intervenu, parce que ce changement a eu lieu et il est considérable. Il est intervenu depuis un demi-siècle à la fois dans les méthodes d'acquisition du savoir et dans la genèse de la crise actuelle et sans doute aussi dans les diverses méthodes de la pédagogie, voire même dans leurs disqualifications. Nous sommes là devant un triple problème : la diffusion du savoir, la question de la primauté de ce savoir et le problème aussi des instances ou des serviteurs pédagogiques dans tout cela. Pour partir d'une clinique concrète du savoir, lequel est l'objet caractérisé de la transmission, et revenir dans un deuxième temps dans la crise de la transmission telle qu'elle se présente aujourd'hui, je pose comme point de départ un phénomène totalement inaperçu par les acteurs de la transmission et des cliniciens parmi nous, c'est celui de l'holophrase  $S_1-S_2$ , absolument fondamentale, ce ne peut être que le point de départ de notre réflexion, j'y reviendrai.

Que veut dire holophrase  $S_1-S_2$ , c'est-à-dire holophrase du signifiant-maître avec le savoir. C'est un trait assez simple de la logique subjective et qui concerne jusqu'au symptôme à savoir que lorsque vous êtes en difficulté, vous cherchez à savoir pour essayer de retrouver une certaine maîtrise des choses, pour essayer de comprendre, pour essayer de résoudre le problème. Toute notre culture, aussi loin qu'on la pousse a fonctionné sur ce modèle, c'est-à-dire sur le modèle du discours du Maître, qui s'écrit comme le discours que j'ai mis au tableau :  $S_1$  en place d'agent, c'est-à-dire le signifiant-maître en place d'agent, comme l'indique Lacan, et  $S_2$ , le savoir en place de l'Autre,  $\$$  en place de vérité et *petit a* comme point de jouissance. Comme l'indique Lacan, toute une tradition philosophique lui a donné ces lettres de crédit. Lettres disposées où le  $S_1$ , c'est-à-dire le signifiant-maître, est en place de désir. Je vais vous l'écrire autrement de façon à ce

que vous sachiez ce qui est en général inaperçu et oublié, c'est que ce discours du Maître est aussi le discours de l'inconscient.

<u>S1</u>	<u>S2</u>	<u>Désir</u>	<u>Autre</u>
§	<i>a</i>	Vérité(§)	perte( <i>a</i> )
<u>Sa Maître</u>		<u>Savoir</u>	
Sujet	Jouissance	« Le désir du sujet c'est le désir de l'Autre »	

Qu'est-ce qui lui donne sa force et sa congruence ? C'est précisément l'échec de S<sub>2</sub>, le savoir, à répondre du principe d'autorité de S<sub>1</sub>. Ceci est tout à fait fondamental puisque c'est cette béance, que je vais encore réévoquer tout à l'heure, cette béance entre S<sub>1</sub> et S<sub>2</sub> où ce Réel, cet impossible est fondateur du discours. Si on veut un exemple de cela, il suffit de souligner qu'il n'existe aucun savoir sans *refente*, par exemple, sur le signifiant phallique et sur ce signifiant dans sa fonction pour le sexe. Ce qui a comme conséquence que le savoir est toujours un savoir amputé auquel *petit a*, l'objet, l'objet de jouissance, supplée en tant qu'objet perdu ou qui manque, le fantasme, que nous écrivons : §  $\diamond$  *a*, le fantasme où vous voyez dans l'écriture du discours du Maître sa formalisation chassée en bas, dans les dessous, sous la barre, ou sous les barres. Cela aussi est une structure tout à fait décisive et importante. Autrement dit ce discours se caractérise par l'impossibilité pour S<sub>2</sub> de fonder ou légitimer S<sub>1</sub>. Le maître est toujours un idiot, ça, c'est bien connu, on en fait même un thème de théâtre, le maître ridiculisé et ce qui est refoulé, qui est dans les dessous, c'est évidemment le fantasme, qui ne peut pas, dans cette formalisation, apparaître véritablement. C'est le message de Freud aussi : la sexualité est ce qui commande dans les dessous. Elle n'apparaîtra pas dans la dialectique du signifiant-maître et du savoir. L'important de ceci et qui est au fondement de ce discours est qu'entre S<sub>1</sub> et S<sub>2</sub>, dans cette liaison, existe une faille et que c'est à ce niveau qu'est le sujet, évidemment, en tant qu'il constitue lui-même un foyer de défenses. Je souligne ce trait dont vous entendrez l'importance tout à l'heure.

Et puis je signale aussi un autre fait dans le discours du Maître c'est que le savoir S<sub>2</sub> justement ce savoir-là n'est pas en place de vérité, c'est tout à fait important. Bien au contraire, il n'y a que dans le discours Analytique que ce savoir est en place de vérité alors qu'ici il est en place d'Autre, de l'Autre du maître dont vous savez que c'est la figure classique de l'esclave. Enfin pour être complet ou presque, sachez que le sujet, lui, est intéressé par S<sub>1</sub> le signifiant-maître et sa poussée naturelle est d'aller vers là, et que le savoir, ce qui est en place Autre dans ce discours, le savoir visera toujours la jouissance. Autrement dit, c'est une chose qui est omise aussi dans la réflexion que c'est le savoir de l'esclave qui pousse ou permet au maître un certain degré de jouissance. Il y a dans le discours une relation, une tension, évidemment qui n'apparaît pas comme ça sur le schéma, cette tension du sujet vers S<sub>1</sub> et du savoir vers la jouissance.

Après ce détour par le discours du Maître et les précisions indispensables de son fonctionnement, je présente d'abord la fonction du discours du Maître. Eh bien parce qu'il contient ce Réel insurmontable, qui selon certains serait responsable de l'échec de la transmission, puisque la transmission consiste à transmettre les signifiants-maîtres pour que vous puissiez vous en servir et prendre relais et vous autoriser de l'autorité de ces signifiants. Et pourquoi ce discours du Maître ? Parce que c'est le premier connu, le premier dans l'Histoire, il est celui qui a institué la relation entre l'autorité, cette fameuse autorité, et le rapport au savoir. Vous vous souvenez sans doute de ce colloque organisé par Christian Rey sur l'autorité, on a beaucoup gémi, regretté que cette autorité ne fonctionne plus, cette autorité-là justement que l'on aurait perdue. L'un des premiers manuels de pédagogie de notre culture, de notre civilisation, c'est le *De Magistro* de Saint Augustin en l'an 400. Il est souhaitable que vous le lisiez et le méditez, dialogue d'ailleurs

émouvant entre Saint Augustin et son fils, qui est décédé avant l'écriture de ce texte, où se mêle autorité et savoir et en même temps transfert.

Or, il existe, et c'est ce que laisse deviner le discours du Maître, deux modes de relation au savoir. L'un qui permet à l'individu de s'élever à la place du maître, c'est ce qui est contenu dans le *De Magistro*, et l'autre est celui d'instrumentaliser le savoir à des fins de jouissance. Une fois que vous avez le titre de professeur, c'est cela. Encore que Lacan s'est permis de dire que le professeur se fondait sur l'ignorance et pas sur le savoir, il n'y avait qu'à voir sa femme ! Ici nous parlons de ce qui se déroulait dans la tradition et ce désir de savoir, c'est une transmission où fonctionnait un accord préalable entre le maître et l'esclave et sans doute de manière bien plus cruciale entre la génération des adultes et la nouvelle génération. L'idée de la transmission était prévalente, était prévalent l'acte de transmettre. Son objet était de préparer la jeune génération à un état intellectuel, physique et moral conforme à une vie sociale reconnue par la tradition et aussi à une vie bonne, ce qui bien sûr participe du signifiant-maître, le bien souverain tel qu'Aristote l'avait défini. Cet objet-là, celui de préparer la jeune génération, qu'elle devienne conforme à cette vie sociale dominée par le Souverain bien. Dans ce processus, la transmission veillait à contrer les instincts liés aux fonctions biologiques élémentaires, éducation des pulsions orale et anale, en particulier ; d'ailleurs ce que vous entendez dans la clinique au niveau de l'énurésie ou de l'encoprésie est là tout à fait en défaut. Cette transmission était en même temps une lutte contre la nature instinctive, pulsionnelle et un apprentissage des savoirs disponibles à l'entrée dans la société politique. Pour le résumer et le souligner, cet acte de transmission visait à passer du règne des pulsions au règne du *logos* et nous voyons bien, dans notre modernité, combien la faillite de cette transmission apparaît dans un certain nombre de symptômes qui ne sont pas seulement l'encoprésie et l'énurésie, bien d'autres choses, dans les symptômes des troubles qui apparaissent en milieu scolaire.

Bien entendu, la transmission comporte d'autres enjeux sous-jacents, celle des savoirs suppose un degré d'acceptation des règles du passé, de son cadre formel et de son contenu. Si nous lisons toujours avec le même intérêt aujourd'hui les *Dialogues* de Platon par exemple, qui nous décrit Socrate décortiquant le savoir des élites du moment, cela signifie, au moins, que la question des savoirs continue à nous tourmenter de façon tout à fait claire et évidente. Ainsi, depuis Platon, Aristote, Saint Augustin et d'autres, cette culture du savoir ne peut pas être niée, elle a existé et elle s'est maintenue pendant un certain nombre de siècles. Et pourtant, aujourd'hui, elle n'intéresse plus. Elle fait bailler les jeunes ; l'autorité du passé, la logique ancienne des savoirs sont disqualifiées et le cadre de leur mise en acte, à savoir l'ensemble de l'école et de ses enseignants est remis en cause. Les savoirs sont privés de sens aux oreilles des jeunes et la transmission enregistre sa faillite. Le nécessaire retour à un modèle antérieur n'a plus de raison d'être, n'intéresse plus et du même coup celui qui était son représentant fondé par son savoir, l'enseignant, n'a plus non plus sa raison d'être ni la raison de son autorité.

Il faut reconnaître à cette crise qu'elle s'est mise en place dans les années 60-70, et que cette date est aussi celle de la crise de la famille et de sa mission. Leur point commun est une question qui revient sans cesse. Sur la date, tous les observateurs sont d'accord. On sait qu'il y a eu un certain nombre de retournements mais on ne sait pas pourquoi ça s'est fait à cette date. On ne sait pas pourquoi précisément c'est en 60 qu'a démarré cette crise, d'abord dans la famille et ensuite dans l'école. Je vous fais observer, comme je l'ai souligné plusieurs fois, mai 1968 est bien postérieur. Sur cette date, nous n'avons pas de réponse, bien sûr c'est après 1944, certains avaient quinze ans. Ce qui est aussi remarquable ce n'est pas une disqualification des maîtres, d'emblée, ni de leur fonction pédagogique. La preuve, c'est que leur fonction pédagogique on a essayé de la réformer, de la modifier, d'arranger les choses de façon à ce que les savoirs soient plus attrayants, etc., ça n'a servi à rien. Des ministres de la Culture se sont suivis les uns les autres sans jamais résoudre le problème sur le fond. La crise émane d'abord du rapport de la nouvelle génération à l'ancienne et ceci sous deux aspects : le premier, l'aspect culturel, soit quelque chose dans l'étoffe de l'existence de chacun, mais on ne sait pas quoi, quelque chose du rapport entre  $S_2$  et *petit a*, mais on ne sait

pas quoi. Et comme vous pouvez le remarquer, les analystes restent muets sur la question, les analystes ne disent rien là-dessus.

Le deuxième aspect c'est la modification du statut des savoirs. Pour l'explicitement clairement de suite, je souligne que là, dans mon propos, il faut distinguer savoir et connaissances. On y reviendra tout à l'heure dans la discussion probablement parce que c'est quelque chose qui est fondamental. Ce qui n'avait jamais été dit, ni remarqué ni souligné, parce que bien sûr nous menons des existences somnambuliques — je suis obligé de faire un peu de sociologie, je vous demande pardon — mais ce n'est pas encore tout à fait admis, ce qui n'avait jamais été dit mais qui apparaît brutalement, c'est que l'enseignement et son complément naturel l'acte d'apprendre sont deux choses différentes. Regardez les textes qui sont écrits là-dessus, jamais, jamais aucun texte des ministères de la Culture ou de l'Éducation nationale ne distingue les deux choses, or ce sont deux actes foncièrement distincts. C'est que l'enseignement et son complément, celui d'apprendre, du côté des jeunes, détiennent une fonction voilée, dissimulée, qui était celle de reproduire des savoirs, certes, mais aussi de reproduire la tradition : papa a fait du latin et du grec, moi aussi, par exemple. Reproduire la tradition, ses règles, ses buts, c'est cela qu'on ne voulait plus dans les jeunes générations, et à ce titre l'expérience du latin est tout à fait claire. Pourquoi faire le latin ? Pour conduire une voiture ?

*Jérôme Lebeau* : Pour le GPS !

*Jean-Paul Hiltenbrand* : Pour le GPS, ah oui, c'est très utile le latin !

Du côté de la famille, il en allait de même, raison pour laquelle la crise de l'enseignement, de l'apprendre et celle de la famille sont en quelque sorte contemporaines. Cependant, qu'à l'expérience nouvelle s'ajoutait le fait que l'on n'attendait plus une tête bien pleine... de mathématiques, de latin, de grec, on attendait quelque chose du côté d'un *développement personnel*. C'est sûr que si vous passez des semaines et des mois à traduire et à essayer de comprendre Cicéron, Pline et Sénèque, c'est peut-être intéressant mais enfin, du côté de votre développement personnel, ça ne va pas très loin. Surtout s'il s'agit du développement individualisé et éventuellement s'il s'agit de la possibilité d'une réussite individuelle. Car la mission de la famille, à cette époque-là, qui était entrée en mutation, n'était plus d'insérer l'enfant dans le social, elle était de parvenir à le faire advenir à lui-même — ô splendeur ! — avec l'incidence qui est celle de son instabilité. Si vous cherchez à former les gens pour qu'ils adviennent à eux-mêmes vous aurez affaire à leurs instincts. Tous ces changements de finalité vont transformer les méthodes pédagogiques et vont rendre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre de plus en plus improbables et difficiles puisque le but n'est plus d'accumuler des savoirs mais d'advenir à soi-même. Et puis, bien évidemment, dans ce processus qui est en train de se modifier le fameux transfert entre le maître et l'élève, tel qu'il est présent dans le *De Magistro*, va disparaître.

Il s'est passé quelque chose, là, qui dans ma description vous a sans doute échappé : un changement intervenu dans le savoir, dans le savoir lui-même. C'est un fait considérable, qui va jusqu'à toucher le champ de la psychanalyse. C'est la structure même du savoir qui s'est modifiée. Je prends un exemple courant, que nous entendons régulièrement : quelqu'un consulte Internet pour s'éclairer sur ce qu'est la psychanalyse. Il faut que vous fassiez l'expérience, vous allez voir, c'est très intéressant. Il n'est pas identique de consulter Internet qui ne dit pas que des bêtises, loin de là, que de lire Freud ou les *Écrits* de Lacan, aucun rapport. Quand vous faites cette opération, vous vous apercevez que les savoirs ont changé. Dans le premier cas, vous avez affaire et vous acquérez des connaissances, dans le second cas, la lecture de Lacan, il y a des chances que vous accédiez à un savoir ou que vous vous heurtiez à ce savoir, ce qui n'est pas pareil. D'où ma répugnance, bien connue, d'Internet.

Pardon de faire quand même une petite halte à ce sujet. Ce changement de la structure interne des savoirs est quelque chose de très important et de fondamental. Tout à l'heure je définissais

avec Durkheim que l'objet de la transmission était de préparer la jeune génération à un état intellectuel et moral conforme à la vie sociale reconnue par la tradition. Là, il s'agit d'un savoir dans l'opération que définit Durkheim, d'un savoir puisque ça conduit à un certain savoir-vivre, si vous me permettez un jeu de mots à ce sujet. Si vous consultez ou que vous lisez tout ce qui concerne la culture japonaise, vous entrez dans le registre des connaissances. Parce que vous n'avez pas le savoir contenu dans l'existence du Japonais, ni dans sa langue mais du Japonais qui vit, du citoyen japonais. Vous entrez dans la connaissance du Japonais, de la société japonaise, de sa culture, vous entrez là-dedans exactement comme si vous vouliez connaître le fonctionnement des virus ou des mitochondries. Ce sont des connaissances qui peuvent vous étonner, qui vous laissent de marbre alors que le savoir, justement, vous affecte et suscite de votre part interprétation, répulsion, etc. Ce qui survient dans notre propos sur la transmission est que ce n'est plus une éducation, ce n'est plus une formation ni un apprentissage, ni une transmission en vue d'un sujet qui s'inscrit dans un lien social ou inséré dans une collectivité avec un engagement responsable.

À présent, ouvrez les guillemets car ce n'est pas moi qui parle : « Le droit à l'éducation afin de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté », juillet 1989, Lionel Jospin, ministre de la Culture à l'époque. C'est un projet individuel, hors de ses racines traditionnelles, hors du message laissé par l'ancêtre et hors de sa destination sociale. Épanouissement individuel pour soi-même, insertion professionnelle... qu'est-ce qu'une insertion professionnelle ? C'est vous armer pour la compétition qui règne dehors, en dehors de l'école ? Bien sûr, sinon vous ne serez jamais en état d'exercer votre citoyenneté. Le paradoxe avec l'autorité, qui n'est jamais signalé, est l'émergence de l'aversion devant l'autorité. L'affrontement devant cette autorité est-il évitable en toutes circonstances dans la vie ? Savez-vous quelle est la définition que Jospin a donnée de la relation sexuelle ? Le paradoxe avec l'autorité et surtout avec son aversion, ce dont il s'agit également dans cet écrit, dans cette promesse, dans ce projet d'éducation, d'Éducation nationale, consiste à pousser à respecter la dignité du sujet individuel, autrement dit, ici en 89, s'est définitivement achevée l'époque du passage de l'hétéronomie à l'autonomie et le passage aussi de la destination du sujet à la société au profit de sa seule individualisation.

Il convient de souligner ce qui se déroule dans le discours du Maître. Dans ce discours existe une poussée du sujet à venir se substituer au signifiant-maître  $S_1$  et en face va se présenter non pas  $S_2$  sur *petit a* mais au contraire *petit a* sur  $S_2$ , où l'objet lui-même va être privilégié car il a exercé la même pression à renverser la formule. Je propose de vous l'écrire de façon que cela se schématise mieux dans votre esprit.

$$\frac{\text{Signifiant-maître}}{\text{Sujet}} \quad \frac{\$}{S_1} \quad \frac{\text{Autre}}{\text{Jouissance}} \quad | \quad \frac{a}{S_2}$$

Ce bouleversement dans la disposition des termes du discours n'est pas anodin. Il y a rupture entre l'ancienne mission éducative et aussi de la fonction de l'apprendre. Cette mission éducative de l'apprendre était une tension dissimulée dans l'enseignement, et là elle apparaît, désormais, comme séparée. Par exemple Gauchet décrit les termes de ce compromis en disant qu'il y a eu bascule entre une société de tradition et de savoir à une société de connaissances, qu'il y a eu bascule du modèle et de ses tensions et de ses difficultés de l'acte de transmettre à celui d'apprendre, bascule également de la logique de l'autorité telle qu'elle se présentait dans le passé au sujet de raison. Ce n'est plus l'autorité qui commande, la logique de l'autorité du passé mais le sujet de raison qui domine. Évidemment du même coup, se pose la question, de la reproduction culturelle et des fondements de la civilité telle que Finkielkraut les décrits dans son ouvrage récent.

Et là, à cet endroit-là, vous trouvez le problème de la raison pour laquelle il faudrait qu'on

continue à faire du latin et quelle en serait sa signification : elle n'en a plus. Il y a une décomposition d'un compromis qui a toujours existé dans l'enseignement entre l'apprendre et l'éduquer et le compromis entre l'apprendre et le modèle indépassable d'un passé fondateur. Le latin est un point sensible parce que c'était un élément fondateur de notre civilisation, il est tellement fondateur qu'un certain nombre de lois civiles, familiales sont encore régies par des principes établis dans la société romaine. Le Code romain a pénétré, je dirais, longtemps notre condition juridique. Il y a un échec de plus en plus patent de cette transmission, mais du même coup ça vient poser la question mais : qu'est-ce qu'apprendre alors et à quoi ça sert ? Je veux dire, même la notion d'apprendre perd son fondement, et ce qui est écrit là est la conséquence de cette abolition du clivage entre  $S_1$  et  $S_2$  dans le discours du Maître où résidait cet impossible fondateur, fondateur du discours scolaire. Parce que ce compromis, tel qu'il régissait en quelque sorte l'enseignement, le compromis entre la reproduction culturelle et l'acte d'apprendre, ce sont deux choses fondamentalement différentes, et ce compromis comme tous les compromis que nous rencontrons dans l'analyse c'est un symptôme.

Or un symptôme, qu'est-ce ? Tout simplement un savoir, un savoir qui se met en travers de notre vie, en tant que non-savoir ou en tant que savoir partiel, savoir raté, enfin c'est un savoir et c'est cela que j'intitule justement holophrase entre  $S_1$  et  $S_2$ . C'est quoi une holophrase ? Vous en voulez un exemple ? Ce matin je sors de la maison, je rencontre mon voisin, je lui dis : « Ça va ? », il me répond : « Ça va ». Voilà une holophrase : « ça va, ça va ». Si vous voulez, ça vient constituer une entité avec deux termes, qui *a priori* devraient être différents. Même quand cela ne va pas bien vous répondez quand même cela. Même si votre « ça va » est symptomatique, vous répondez « ça va ». L'holophrase réduit tout à une entité unique.

C'est là la fonction importante qui va avoir lieu dans le discours du maître, c'est que l'holophrase va faire qu'il va y avoir dans le discours une abolition du clivage entre  $S_1$  et  $S_2$ , les deux termes vont se ressembler et constituer un tout puisque le signifiant-maître va être assimilé à une connaissance et non plus à un savoir. Là-dedans vous ne pouvez plus instaurer un espace de transfert. Et comme vous avez rompu avec la tradition, vous avez rompu aussi avec le discours de l'Autre. Qu'est-ce que la tradition ? C'est aussi notre inconscient. Si vous rayez ça de la carte, vous êtes comme des Martiens ; d'ailleurs quand vous descendez sur terre vous agissez selon votre individualité autonome, ce qui n'est pas recevable. Nous rencontrons régulièrement dans nos sociétés modernes l'individualisme autonome que Gauchet a bien dénoncé comme sujet du droit sans devoir. Quand le signifiant-maître  $S_1$  rejoint  $S_2$  dans l'holophrase, il n'y a plus que des connaissances, plus de savoir. La différence tient dans le fait que le passage du savoir ne se fait plus par le transfert au maître, car il représentait la tradition. J'ai mis entre parenthèses : « Se souvenir de la noblesse des hussards de la République », des maîtres, des instituteurs entre 1920 et 1940, qui représentaient l'autorité, la continuité, soit tout ce qui, également, va se rassembler sous le nom du Nom-du-Père de par quelque chose qui s'est inscrit de par l'inconscient du côté de l'Autre. Tout ça tenait le paradoxe de l'éducatif, de la soumission au maître et de l'acte d'apprendre qui sont deux choses différentes. Elles tenaient ensemble par la vertu justement de la fonction du Nom-du-Père et cette fonction-là... évidemment, si vous n'avez plus affaire au savoir mais aux seules connaissances, eh bien, le Nom-du-Père disparaît, est éludé, rayé de la carte.

Pour finir, je vais juste survoler la chose pour terminer : cette mutation que nous observons, ce ne sont pas les hommes et surtout pas les maîtres qui en sont à l'initiative, les maîtres sont des gens dévoués ; je veux dire que ce ne sont pas eux qui ont cassé le système, il ne faut pas accuser le corps enseignant. Cette mutation résulte de quelque chose dont je n'ai absolument pas parlé jusqu'ici, à savoir l'introduction du discours de la science. Je vous donne un exemple quasi fulminant de l'introduction du discours de la science : dans notre pratique au discours du malaise, de la plainte sur le symptôme, symptôme qui est un savoir, ce symptôme a été remplacé d'autorité par une molécule. Une molécule inventée, réalisée par la science pour réduire cette plainte au

silence, plainte qui contenait un savoir et réduite au silence. Cela va plus loin puisque nos collègues psychiatres, comme nous-mêmes sommes psychiatres pour certains d'entre nous, nos collègues psychiatres fonctionnent d'une manière extrêmement simple et efficace. Ils donnent, dans l'heure de l'entrée du patient, la dose maximum d'un neuroleptique, ce qui fait que le savoir sur le symptôme ne peut plus s'énoncer. Le lendemain matin, évidemment le bonhomme ne se souvient de rien. Je veux dire que nous avons aujourd'hui des molécules qui sont produites par la science et qui permettent de supprimer ce discours sur le symptôme, symptôme avec un contenu de savoir.

Petit à petit notre culture est grignotée, côté médical c'est pareil. La culture médicale ou ce que l'on appelait l'art du médecin tend à disparaître grâce à l'imagerie. Alors de temps en temps, il y a des patients qui vont se présenter chez le médecin, on fait un tas d'exams d'imagerie médicale des plus complexes et puis simplement quand le patient nous en parle on est obligé de lui rappeler que tous ces scanners, IRM, etc., c'est bien, mais ce n'est pas du soin. Souvent on lui dit : « Écoutez, on n'a rien vu, débrouillez-vous avec votre symptôme, votre savoir, nous, on ne peut rien faire. » Je cite là des exemples qui nous sont quand même assez familiers à certains d'entre nous, qui montrent bien comment agit le discours de la science. Ceci dit, nous sommes aussi des scientifiques et ne pouvons pas contrer la science ou la combattre, ce n'est pas ça. Il ne s'agit pas de revenir aux plaintes du temps de Gallien ni d'Hippocrate, mais simplement de constater cette évolution, elle aussi, qui vient ravager — je ne sais pas où cela va — mais qui vient ravager toute la structure de l'enseignement. Je veux dire que même, moi j'ai été — je ne suis pas de première jeunesse — j'ai été l'un des derniers à avoir encore un prof d'anatomie, d'histologie, de chimie, de bio, de physique, la génération qui m'a suivi marchait déjà au CD-ROM, ils ne voyaient même plus un être vivant, palpitant, gueulant, etc., comme j'avais un prof d'anatomie, qui nous a dit à l'entrée, le premier jour : « Messieurs, je vous préviens, à la fin de l'année il y aura des pleurs et des grincements de dents. » Bon, on était avertis, on a bossé, on ne voulait pas se faire coller, on n'a pas réfléchi si c'était de la tradition, si ça convenait à notre économie subjective, on a bossé et puis terminé. Vous voyez, ce n'est plus possible. Ce discours-là ne peut plus être tenu, il ne peut plus servir à rien. Il faisait autorité parce qu'il produisait de la crainte.

Or, là je termine maintenant après cette excursion dans la science, pourquoi conflit, pourquoi opposition dans le champ de l'apprendre, de l'éducatif ? Répétition du passé, de la tradition et pourquoi cette crise de l'école et de l'enseignement ? Pourquoi cela prend-il tellement d'importance parmi nous, pas seulement dans la société en général ? Cette crise de la transmission est des deux côtés, autant du côté de l'élève que du côté de l'enseignant parce que ça intéresse quelque chose qui est très important pour l'être, le *parlêtre*, c'est la relation du sujet au savoir. Fondamentalement cette relation du sujet au savoir est aussi celle qui est mise en cause dans la mise en œuvre au symptôme. Tant qu'il y aura du symptôme il y aura toujours une relation du sujet au savoir, parce que le symptôme veut dire quelque chose ; mon symptôme veut dire que j'ai échoué, tout en engendrant cet autre mouvement que je veux savoir. Dernièrement, quelqu'un est venu me voir, qui n'a rien à faire avec la psychanalyse : il a eu deux expériences conjugales où les deux ont échoué. Il est venu me voir et il me dit : « Dans tout ça je n'ai rien compris, je veux savoir ce qui s'est passé. » Il montre là, dans une certaine innocence, cette relation profonde du sujet au savoir. Pas des connaissances mais un savoir, ce savoir qui est aussi un savoir inconscient et qui est là tout à fait essentiel pour le sujet, pour le *parlêtre*, pour l'individu et pour nous-mêmes. Le devenir après l'expérience de la névrose avec ses symptômes, le devenir de l'analyse n'est qu'une poursuite de cette quête d'un savoir qui reste cependant écorné, amputé et qui ne sera jamais un savoir de complétude. C'est justement cela que le discours du Maître défendait : il n'y a pas de complétude possible entre  $S_1$  et  $S_2$ . Et ce fait-là, qui creusait la marque du maître était fondatrice et essentielle dans notre culture. Malheureusement nous ne l'avons plus ou nous risquons de la perdre totalement. Voilà.

\* \* \*

M. X : Est-ce que ce défaut de transmission pourrait abolir la question des générations ? (...) plus de passé...

*Jean-Paul Hiltenbrand* : C'est bien dont se plaignent déjà un certain nombre de responsables. Vous pouvez voir, il y a eu cette année un débat qu'a mené Pierre Nora dans la revue *Débat*, où il s'inquiète de ce qu'est un Français qui n'a plus d'Histoire ? Un Algérien qui n'a plus d'Histoire ? Un Russe qui n'a plus d'Histoire ? Vous voyez bien que dans les mouvements actuels, pour prendre l'exemple de l'Ukraine, ils sont en train de ressortir leur Histoire, à la redéballer, que bien sûr les deux tiers de la population ne connaissent pas. L'Ukraine n'a jamais été un pays russe, et que les Polonais qui ont tellement soutenu l'Ukraine, c'est pour la même raison, c'est parce que la Pologne est fondamentalement différente de la Russie, de la culture russe. Et tous ces pays qui sont proches de la Russie c'est pareil : la Lituanie, l'Estonie, etc., je veux dire, c'est tout d'un coup dans un conflit que l'Histoire revient et en même temps qu'elle légitime quelque chose. Or si nous n'avons plus d'Histoire, si nous n'avons plus de passé où est-ce que nous allons trouver notre légitimité. Elle n'est pas simple. La psychanalyse dit c'est tout simplement le trait unaire, *petit a*. Voilà une fois qu'on a identifié... ce n'est pas vrai du tout ! Je veux dire, ça aide considérablement bien sûr, mais... Dans les instances des partis politiques européens, on condamne le retour du nationalisme... au lieu de condamner, il faudrait peut-être un peu réfléchir : c'est un retour à la tradition, ce n'est pas du nationalisme exacerbé, c'est un retour à la tradition, on en a besoin. Je constate par exemple chez les jeunes, chez les jeunes 18-20 ans combien ils aiment retourner chez leurs proches, chez les oncles, chez les tantes, dans la famille, etc., on passe le week-end, on revient... Je ne suis pas pour le Front national, mais le Front national amplifie justement ce retour aux fondements de la tradition, il faut essayer d'entendre ça, au lieu de crier contre, de hurler contre toutes les formes de nationalisme. On voit bien dans certains journaux français, il y a un nationalisme à rebours. Ainsi tout ce qui est français et qui tombe en panne est dénoncé sur de longues pages. Il faudrait écrire l'inverse et rappeler, sans faire du nationalisme qui d'ailleurs ne veut pas dire systématiquement xénophobie, au contraire, c'est en condamnant le nationalisme qu'on amplifie la xénophobie. Je veux dire, il y a crise, crise de la famille, crise de notre société, de l'enseignement, maintenant on entre dans la crise des nationalismes, mais ce sont les mêmes mouvements. Il faut les entendre. Que s'est-il passé en Yougoslavie ? La fédération yougoslave a explosé à la mort de Tito, parce que Tito a eu l'intelligence de rassembler tout le monde, de mettre des policiers serbes et les faire travailler en Croatie, les policiers croates il les a mis en Serbie... La police était toujours composée de gens qui n'étaient pas du pays. Moyennant quoi cette fédération a pu vivre en paix, il meurt, tout éclate et qu'est-ce qui sort ? Non pas des nationalismes mais des fanatismes religieux : des musulmans contre les catholiques, les catholiques contre les orthodoxes, etc.

On voit bien qu'à force de nier ces difficultés, comme là vous ne verrez aucun texte de l'Éducation nationale qui distingue les difficultés propres à la transmission de l'éducation, à la transmission des savoirs, de l'apprendre, de ce qui est désigné par l'apprendre, par le terme de *learning* en anglais. Mais voilà, c'est là que nous sommes : il y avait un compromis, on l'a fait sauter, et maintenant on est dans les difficultés. On vivait bien avec notre symptôme.

M. X : On considère qu'apprendre se fait tout seul. La transmission a été délibérément évacuée, mise de côté au long du XX<sup>e</sup> siècle, en particulier c'est très bien présenté par Gauchet dans son dernier ouvrage. C'est en effet quelque chose de préoccupant...

*Jean-Paul Hiltenbrand* : Oui, oui... Mais l'apprendre vient tout seul, ça se fait tout seul, très bien, le problème est que les jeunes ne sont plus devant des savoirs mais devant des connaissances et bien sûr on peut apprendre les connaissances sur un CD-ROM.

*Jérôme Lebaud* : Des connaissances ou des informations ?

*Jean-Paul Hiltenbrand* : Des informations mais aussi des connaissances qui peuvent se transmettre sur un CD.

*M. Y.* : (...) transmission du savoir au *logos*... qui associe deux pertes, à savoir un savoir incomplet (...) permet d'apprendre (...) dans le trajet que vous avez fait il y a cette double perte qui s'articule au *logos*, qui s'estompe (...) Ma question est : est-ce que cette modification dans la transmission voire dans la non-transmission (...) irrationnel pour nous (...) rationalité liée à la science...

*Jean-Paul Hiltenbrand* : Ben non ! Mais la science se fiche de votre rationalité, elle n'en a pas besoin.

*M. Y.* : Est-ce que du coup ça peut contribuer à la formation des symptômes ?

*Jean-Paul Hiltenbrand* : Nous ne le savons pas encore. Grossièrement ce que ça traduit c'est de l'égarément. Mais il faudra peut-être voir plus tard ce qui va apparaître. Le problème est que la science ce n'est pas de la rationalité. Elle ne rejoint pas le sujet de la raison.

C'est une évolution indifférente à la raison, la preuve c'est qu'on invente tous les jours des machines dont on n'aurait même pas imaginé l'existence. Qui savait là aujourd'hui que nous serions dominés par ces petits appareils [les dictaphones et smartphones posés sur le bureau] il y a quarante ans, on n'imaginait pas ça, je veux dire que la science avance et puis ce n'est pas de la science mais de la technoscience, il y a de la science dedans. Et nous, nous sommes toujours là avec notre savoir béant, idiot, on ne sait pas quoi en faire et cependant il est à l'origine de notre lien social, c'est là qu'est le problème, on veut supprimer tout cela. Je vous assure que la culture des étudiants en médecine est totalement différente de ce que nous avons connu nous. C'est lié à ces CD-ROM. Avoir un maître dans tel ou tel domaine, même dans le secondaire, combien ont été marqués par, je ne sais pas, le prof de Géographie ou d'Histoire ? Tenez, l'Histoire aussi, c'est intéressant. J'évoquais Nora tout à l'heure, mais l'Histoire on ne peut plus l'enseigner aujourd'hui, pourquoi ? Parce que chaque individu a son interprétation de l'Histoire. Et puis on reconnaît que tel homme célèbre s'est avéré un parfait salaud dans sa vie privée, on n'en veut plus, on le sort ; Heidegger a fait des conneries avec le Parti nazi, allez, on évacue Heidegger, ce n'est plus lisible. Voilà où nous sommes convoqués, à un ostracisme incroyable dans notre propre culture. Mme Curie ne devait pas avoir le prix Nobel parce qu'elle couchait avec un autre que son mari, eh bien voilà, je veux dire l'Histoire c'est cela, c'est comment elle est fouillée. L'historien n'a plus le droit d'écrire comment il pensait les événements, comment il en a fait la lecture à partir de documents ; il n'y a plus de science de l'Histoire, il n'y a plus que des histoires, et quand vous allez faire l'Histoire de la France, il y a toute l'Histoire de la colonisation, la traite des nègres, tout, tout y passe. Je veux dire qu'on n'ose plus parler de certaines choses, on évite. La philo, c'est pareil, on la coupe en petits morceaux, ça devient des connaissances, voilà j'aurais pu prendre cet exemple aussi, c'est vrai que les *Dialogues* de Platon, c'est une somme de savoir et si vous le coupez en petits morceaux ce ne sont plus que des connaissances. La psychiatrie c'est pareil, c'était une somme de savoir, il faut lire les anciens. Vous lisez des articles de psychiatres de 1900 et vous vous apercevez que c'est une merveille parce que ce n'est pas simplement une description médicale, c'est une somme de savoir, que vous ne retrouvez plus dans les articles modernes. C'est fini, la psychiatrie a disparu sous l'effet des médicaments, des molécules ultra-perfectionnées qu'on est capables de fabriquer aujourd'hui. D'autres remarques ?

*M. Z.* : Vous avez commencé en disant que vous n'étiez pas d'accord (...) avec les gens qui pensaient que la transmission n'était pas possible, puis vous montrez les impasses actuelles de la transmission, mais pour autant votre conclusion est que quand même une transmission est

possible. Ce que vous avez déploré comme impasses, parallèlement vous développez quelle serait la possibilité de réinscrire, de maintenir cette possibilité de transmission.

*Jean-Paul Hiltenbrand* : Mais oui, mais elle va être interdite. Le transfert du Maître, ça va devenir une pédophilie, on va le taxer comme tel.

*Françoise Rey* : (...) Comment la psychanalyse est-elle prise elle aussi dans ce processus ?

*Jean-Paul Hiltenbrand* : Je n'ai pas parlé de la transmission de la psychanalyse puisqu'elle ne se passe pas dans cette salle. La transmission de la psychanalyse se passe sur le divan. Le problème reste quand même présent y compris sur le divan puisque cette mutation que j'ai essayé de décrire au niveau plus caractéristique de l'enseignement parce que c'est là que c'est brûlant. Cette chose-là va gagner le divan un de ces jours, le savoir tel qu'il est en jeu chez le patient va être subverti, je pense que si des gens ont tellement peur du comportementalisme et autres techniques modernes c'est parce que c'est aussi une négation du savoir. C'est réduit à quelques connaissances dites psychologiques, techniques, technico-psychologiques. Les traitements qu'on fait dans les TCC, c'est de la techno-psycho élaborée en laboratoire d'abord avec des rats puis appliquée à l'homme puisqu'il ressemble tellement à un rat. Sartre disait : « L'homme est un rat qui rêve d'être humain », c'est exactement ça. On va s'arrêter là. Merci.