

Du savoir et de l'autorité

Paul Zumthor

Volume 27, Number 2 (158), April 1985

Universitaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/31251ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collectif Liberté

ISSN

0024-2020 (print)

1923-0915 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Zumthor, P. (1985). Du savoir et de l'autorité. *Liberté*, 27(2), 4–18.

PAUL ZUMTHOR

DU SAVOIR ET DE L'AUTORITÉ

On me demande: Qu'est-ce que l'Université pense de nous? Nous, c'est tous et chacun, vous, moi, le monde. Je ne sais si l'Université, collectivement, «pense», et les malins invoqueraient de bonnes raisons d'en douter; mais elle parle, et la question se transforme: Qu'est-ce qu'elle dit de nous? Aussi bien, je la déplacerais, cette question, car peu m'importe «ce que»; il importe grandement, en revanche, de s'interroger sur le comment et, si possible, le pourquoi de son discours. Le comment en effet soulève un problème institutionnel; le pourquoi, celui des sources et de l'exercice d'une autorité. Nous sommes là au centre de quelque chose qui nous concerne tous.

C'est pourquoi j'ai répondu avec plaisir à l'amicale invitation des rédacteurs de *Liberté*; avec plaisir, mais aussi un sentiment de l'urgence de leur demande. L'actualité gouvernementale non moins que les commentaires de la presse nous remémorent périodiquement, depuis des années, la «crise de l'université»; aujourd'hui, les aspects financiers de cette crise (les plus externes, malgré qu'on en ait, et ne touchant que très indirectement à l'essentiel) font souvent, sinon la une, du moins la trois ou la cinq des quotidiens, de sorte que nul n'en ignore, parmi ceux qu'intéresse la vie publique de la nation. Mon point de vue personnel en cela est conditionné par ma longue carrière professorale, qui s'est déroulée, sur près

de quarante années, dans plusieurs pays d'Amérique et d'Europe; point de vue donc nécessairement assez général: mais, générale, la fameuse «crise» l'est aussi, on dirait mieux universelle. Elle a commencé à des dates différentes selon les régions; nulle part elle n'a encore pris fin, et les caractères profonds qu'elle manifeste sont partout identiques, sous les nuances superficielles propres à chaque communauté. Faible consolation, le Québec est ici en bonne compagnie, et ce que sa crise universitaire a de particulier, sur le plan de l'organisation et des mœurs, n'empêche qu'elle soit la forme locale d'un phénomène international, révélateur de troubles sans doute plus graves, qu'il ne m'appartient pas de diagnostiquer dans ces pages. La «crise» me suffit, et elle affecte non pas une, mais deux réalités, différentes quoique, dans nos sociétés, traditionnellement et abusivement liées: d'une part, l'université comme telle, établissement d'intérêt public, pourvu de budgets, programmes, personnel, clientèle; de l'autre, le fait de la transmission, d'une génération à la suivante, de savoirs acquis constituant un bien commun du groupe humain, déterminant ses capacités d'action et, à la longue, sa cohésion. Cette transmission, en tant que fonction sociale, et quoique mal réalisable en l'absence de structures scolaires, ne se confond pas avec celle-ci.

Institution traditionnelle, l'université fait partie du paysage des nations modernes. Elle y semble si «naturelle» qu'un Etat sans université est à peine concevable; si fondamentale qu'aucun gouvernement n'oserait en envisager la suppression pure et simple. Tout cela est vrai; pourtant, de plus en plus, en notre fin de siècle, elle apparaît à beaucoup et — ce qui est pire — elle se sent, au sein du monde post-industriel, marginalisée. D'où, par dessous les prétextes et les apparences, le malaise et, en conséquence, la crise.

Lors de la création, au XIII^e siècle, en France, en Angleterre, en Italie, des premiers de ces établissements, le mot *université* signifiait «communauté». L'expression complète, dans les statuts constitutifs, était plus explicite: «Communauté des maîtres et des

étudiants». Elle désignait une corporation de gens voués à la recherche et aux spéculations sur le savoir. Une intention triple prenait ainsi forme: 1. faire une place ouverte, officiellement délimitée et bien reconnaissable, à l'activité des chercheurs, penseurs, travailleurs intellectuels; 2. institutionnaliser, comme un service public, cette activité; 3. définir et préserver des droits qui lui seraient spécialement attachés.

C'était là nouveauté absolue. Le monde antique n'avait rien connu de tel, ni les grandes civilisations de l'Asie. Le malheur — mais n'était-ce pas là plutôt une cause initiale? — voulut que cette innovation se produisît au temps même où la société occidentale commençait à verser dans toutes les formes d'autoritarisme, politique, économique, militaire, religieux. Il allait falloir des siècles pour que ce mouvement aboutît; mais déjà une équivoque congénitale affectait les structures alors conçues et mises sur pied: l'université, mais aussi bien les monarchies centralisatrices ou le réseau bancaire! Dans le destin de la Sorbonne du temps de saint Louis, de l'Oxford du règne d'Edouard III, était comme inscrite la distorsion, à terme, des traits mêmes qui les avaient définis à l'origine: la place ouverte mais bien délimitée tendrait au statut d'institution refermée sur elle-même; le service public deviendrait monopole; et les droits, privilèges. L'université nouvelle-née transmettait le savoir au nom de l'Autorité; elle le communiquait aux générations montantes en tant qu'à ses yeux il découlait des *auctoritates*: elle désignait de ce mot l'ensemble des «auteurs» (le terme vient de là) dont les livres, «faisant autorité», avaient formulé le contenu des sciences et contrôlaient la rectitude de la pensée. Mais, en-deçà et au-delà de cette pratique, c'était à une conception étroitement hiérarchique des rapports sociaux que référait ainsi l'institution.

Je simplifie tant soit peu, et la réalité fut plus diverse, souvent plus ambiguë encore. Il y eut évolution, adaptations, retours en arrière, ruptures, révoltes, replâtrages, camouflages, cela durait encore en 1968... Mais rien ne changea vraiment dans les déter-

minations génétiques (si je puis dire!) de nos universités. Le système fonctionna tant bien que mal, parfois très bien, aussi longtemps que le savoir fut tenu — par la société entière — et reçu — par ses membres ignorants ou encore jeunes — comme un acquis indubitable, produit cumulatif d'une longue histoire, justifié par elle qu'en retour il justifiait. C'est ainsi que le XIX^e siècle romantique puis positiviste put, dans plusieurs pays, grâce (je le suppose) à sa conception euphorique et linéaire du Progrès, faire de ses universités le cerveau et le cœur de sa vie intellectuelle. Cette période, si proche encore de nous en chronologie, fait figure archaïque par rapport à celle où nous voici. Que subsiste-t-il pour nous, en 1985, d'une telle fécondité, si sûre d'elle-même et de ses lendemains, alors que nos sciences, en développement ultra-rapide, ne cessent depuis cinquante ans de se mettre en question, d'éclater, d'engendrer des disciplines hier inouïes? que la condition même de leur dynamisme est la constante redéfinition de leur objet? que la recherche de pointe échappe de plus en plus, sinon tout à fait à la compétence, du moins au pouvoir des universités?

Situation inconfortable, créant pour étudiants, professeurs, administrateurs même, des difficultés quotidiennes, sinon des réactions de rejet. La fonction, jadis évidente, de l'université s'obscurcit: vouée à la transmission du savoir, a-t-elle pour mission de produire celui-ci? Les règlements, dans tous les pays où j'ai enseigné, donnent à cette question une réponse apparemment affirmative: ils imposent en effet au professeur une double tâche, d'enseignement et de recherche. Les deux termes sont invariablement présentés dans cet ordre, d'où l'on tirerait la conclusion que le second désigne un appendice du premier. Dans plusieurs institutions (c'est le cas au Québec) on accuse, sans en avoir l'air, ce caractère appendiculaire en mentionnant, en troisième lieu, une tâche dite de «rayonnement», laquelle réfère, à travers l'épaisseur des temps et de façon parfois dérisoire, aux ambitions politiques de l'université médiévale, récu-

pérées par une idéologie publicitaire... Ainsi l'on évite de définir la *recherche*, mot magique et tabou, on lui prépose quelque vice-recteur qui n'en peut mais: de la sorte, en pratique, la question initiale qu'il eût été urgent de clarifier s'embrouille et se dilue parmi tant de canaux administratifs et de contrôles paperassiers dont on feint de prendre la seule existence pour une réponse adéquate. Ayant moi-même été, pendant plusieurs décades, et étant encore ce qu'on appelle un chercheur, et très actif, je ne sais que trop bien quel alibi peut constituer ce titre! Dans les sciences sociales — les seules dont j'aie la pratique, spécialement celles qui comportent une perspective historique — une recherche n'est jamais définissable en vertu de paramètres juridiques; elle ne peut l'être, de façon chaque fois particulière, que par rapport à la nature de son objet; et celui-ci, à son tour, dépend principalement de la relation personnelle qu'établit le chercheur avec son champ habituel d'expérience. Qu'est-ce, ainsi, qu'une recherche dans les «études littéraires»? S'agit-il de dégager le contexte socio-historique d'une œuvre? De la comparer, sur un plan quelconque, à d'autres œuvres? S'agit-il de démonter la mécanique textuelle? De se mettre à l'écoute des discours que le texte nous tient en sourdine, de ses non-dits? Ou bien de le situer dans la perspective largement ouverte de l'histoire langagière de l'homme? Quelle sera, enfin, la sanction d'un tel effort, une fois couronné de succès, dans la conscience, sinon l'existence collective. Aucune réponse générale ne s'appliquerait efficacement. Or, ces incertitudes font retour sur l'autre fonction universitaire. Elles se cumulent depuis une vingtaine d'années avec le refus, de la part des étudiants et de certains professeurs, des modes de transmission autoritaires du savoir: refus ou, plus souvent, désintérêt, indifférence, passivité envers un régime imposé, surdité envers un discours qui donne l'impression de tourner à vide. Mouvement de balance: considérée comme un tout (administrateurs, professeurs, étudiants), l'université, dans notre société, trop souvent fait contre-poids, par un resserre-

ment légaliste, à son manque de rigueur intellectuelle. La plupart des universitaires ont pris conscience de ce malentendu; des tentatives individuelles se sont multipliées, pour inventer de nouveaux moyens de communication. Aucune, jusqu'ici, n'a triomphé de l'inertie du système qui, pour noyer le poisson, lui jette de temps en temps l'appât d'une machinerie quelconque, TV en circuit fermé ou batterie d'ordinateurs. Non seulement le fond du problème n'est pas touché, mais les données principales s'en trouvent purement et simplement «caviardées»... J'emploie à dessein ce mot qui jadis, dans l'argot des journalistes, désignait le coup de crayon de la censure. Quant au discours officiel sur la modernisation ou la démocratisation, il repose sur des conceptions ou des images passivistes, dénuées d'impact sur le vécu, souvenirs d'un parlementarisme conçu avant 1914: toute modernisation orientée vers l'avenir jouerait contre l'institution; toute démocratisation véritable condamnerait le principe d'autorité. D'où les craintes, l'aveuglement, les combines et, finalement, l'inévitable échec. On l'a cruellement constaté, dans les pays où la prétendue révolution universitaire de 1968 fut le plus véhémement: aucune des mesures alors mises en place par les pouvoirs — dans la prudente illusion d'apaiser les esprits et de résoudre les problèmes — n'a tenu plus de quelques années. Il n'en est resté, au mieux, que des tics de vocabulaire.

Cette incapacité a pour conséquence, dans une société qui a d'autres chats à fouetter, un isolement, en même temps qu'un émiettement, à la fois de la recherche et de l'enseignement des sciences sociales (puisque c'est d'elles que je parle); d'où la fragmentation des disciplines, et corrélativement l'esprit de chapelle, le «talmudisme» (comme écrit J.Cl. Milner). Une caste de professeurs-chercheurs se constitue, avec son langage, ses mœurs, ses mystères; et l'enseignement ne vise guère, en fait, qu'à initier à ce code une élite d'auditeurs choisis en vertu de types d'évaluation eux-mêmes inscrits dans le code. Le colloque réuni en septembre 1984 par le Conseil des sciences

du Canada sur la recherche en sciences sociales, a révélé et, de plusieurs manières, dénoncé cette situation: la responsabilité en provient moins des chercheurs ou enseignants eux-mêmes que du système dont ils sont captifs, ainsi du reste que de l'image (généralement et à juste titre défavorable) que le grand public se fait de l'université — ce qui sans doute explique l'indifférence de la presse à son égard.

Un goulet d'étranglement, quelque part, bloque dans l'université les pulsations de la vie. Ce goulet n'est autre, semble-t-il, que le despotisme de l'institution, ce ghetto qui parfois sert de refuge à ceux d'entre nous (professeurs ou étudiants) les moins doués de facultés communicatives, donc les moins aptes à répondre aux sollicitations du monde contemporain. Au cœur du problème de ce que nous nommons, dans cet état de choses, l'«enseignement universitaire» (des sciences sociales), ce n'est pas telle ou telle formule administrative ou technique, ni même pédagogique, qui est en cause, mais bien (et peut-être exclusivement) une relation personnelle: celle qui, engageant la totalité psychique et la présence corporelle de chaque professeur, le lie à l'objet dont il fait et propose l'étude, au discours qu'il tient sur lui, et aux interlocuteurs auxquels il s'adresse. A la fin des fins, cela seul compte. Les crédits, le nombre de places en salle de cours ou les salaires du personnel de soutien constituent, certes, un conditionnement peu négligeable, mais d'autres circonstances sont concevables, qui relativiseraient beaucoup ces facteurs: l'histoire en fournit divers exemples.

Tout ce que l'on pourrait — et voudrait — dire de ce réseau complexe de relations est subsumé dans une question apparemment naïve: Qu'est-ce que la «connaissance»? Qu'est-ce que le «savoir», que l'université historiquement a pour fonction de transmettre? Qui en ces termes interrogerait le corps professoral, recueillerait sans doute des réponses mal compatibles entre elles (de certains, il n'obtiendrait qu'un regard surpris); des réponses dont la diversité, comme telle, est signifiante. Reste, si l'on écarte les

tentations transcendantales, un élément communément valable de définition. Tout savoir se ramène à une réflexion sur l'expérience: les deux termes importent également, et chacun d'eux entraîne à sa suite une kyrielle de propositions; chacun d'eux fait à lui seul, et gravement, problème. Par réflexion, entendons l'exercice d'une pensée critique et l'intégration de celle-ci dans la totalité existentielle du sujet pensant; par expérience, tout ce que celui-ci éprouve et perçoit ou, comme on dit, *vit*. Plus l'expérience sera large, et plus la réflexion sera riche, engendra des discours d'autant plus compréhensifs et, par là, personnellement et socialement féconds. Tel ou tel ici se récrie: Passe pour vos sciences «sociales» ou «humaines»; mais les sciences exactes, les vraies? les formes mathématiques du raisonnement? la logique?... Je renverrais l'objecteur à la longue série des travaux épistémologiques jalonnant les années récentes, de ceux de Jacques Monod à ceux d'Edgar Morin et de Jean Hamburger. Les progrès mêmes de la biologie et de la physique — montrent-ils —, les découvertes majeures de notre siècle, manifestent de manière dramatique, en même temps que la puissance, le caractère carcéral du cerveau humain, qui à la fois nous meut et nous emprisonne; ainsi, nous savons aujourd'hui (certains d'entre nous, «payés pour le savoir», savent) que, au sens le plus intense du terme, nous ne saurons jamais rien, du moins dans cet ordre de choses. Me reste cette autre recherche, intériorisée, qui m'engage entier dans ma démarche intellectuelle (et non moins, indissociablement, affective), fait de moi partie de ma programmation, avec ma spécificité jamais définissable... et qui fuit par le fond en pleines ténèbres, comme un récipient qu'aurait rouillé une trop longue histoire. Là, écartés les murs aveugles de nos exigences rationnelles, l'absurdité de l'univers peut-être s'atténue jusqu'à disparaître de mon horizon d'attente.

C'est ici qu'intervient l'enseignement: il supplée en effet à ce que l'«expérience» de chaque individu a d'inégalement mais nécessairement borné dans le

temps, dans l'espace, dans les situations ou les technologies mises en œuvre. Ramené à cette fonction primaire, l'enseignement est un fait universel, il répond à un besoin vital de toute société. Il y a loin de cette épure à la réalité concrète de nos universités: c'est la distance entre elles qu'il convient d'interroger. Or, force est de constater que cet espace est aussi peuplé de mythes que l'espace interstellaire l'est de gadgets à bip-bip. Quelques-uns de ces mythes furent mis en orbite voilà des siècles et continuent de brouiller nos communications (ainsi, celui que désigne le nom de *science*); d'autres ont été produits par l'industrie d'hier et font ce qu'ils peuvent pour engager nos lendemains. Que dissimule le mot-paravent de *science*? Aux yeux du grand public, la «science» se confond avec le prestige attaché au discours de qui déclare la vérité, comme s'il y en avait *une*, cachée dans la manchette de nos mages; la déclare en vertu d'un droit qu'il s'arroge mais que corrobore l'université, par des documents appelés diplômes. Le prestige intellectuel qui en découle confère à qui en jouit un pouvoir moral disproportionné à sa capacité (parfois nulle) d'en assumer la responsabilité. Chez celui — l'«expert» — qui ainsi «dit la science» (au sens où un juge, selon l'expression ancienne, «dit le droit») et qui, souhaitons-le, en est rarement tout à fait dupe, sa «science» implique une incessante tentation de se poser en sujet absolu, prenant pour objet les autres, faits et gens, et prétendant occuper ainsi la seule position qui permette de juger de leur être. La «science» repose en effet sur la foi qu'il y a, quelque part, un Sens à découvrir — ce qui suppose un porteur de sens: l'Homme, ou l'Histoire, ou... Jadis, ce Porteur, c'était Dieu. De toute manière, nous en sommes toujours à la scolastique. Mais la scolastique n'est pas innocente, sa conception autoritaire du savoir ne peut que jouer en faveur du pouvoir, au plus grand risque des individus, à qui ne reste que le devoir de se plier aux lois de la Réalité ainsi, prétend-on, révélée. Mais qu'est-ce donc que cette réalité, référence terminale de nos sciences? Ce qui subsiste quand on a

gommé de l'expérience des hommes ce qu'elle comporte de passages à vide, de béances, d'imaginaire ludique, de rires après boire, étouffé, radié cette fuite du temps entre *mes* doigts, *ma* vie en allée et que rien jamais ne compensera, fussions-nous dix milliards d'humains sur terre, comme on nous le promet pour bientôt...

Ce que disent les sciences, de quelque «chose» que ce soit, reste extérieur à cette chose et non moins inadéquat au concept qu'en parlant j'en élabore. Le langage critique que j'emploie, c'est-à-dire la méthode qui me guide, vise (dans le meilleur des cas) à réduire cette inadéquation en diminuant la distance de cette extériorité: fin idéale, jamais atteinte. Au cours des années 1960-1970, la vague formaliste (on disait, dans ce lointain passé, «structuraliste») qui déferla sur l'ensemble des sciences sociales, nous en éloigna plutôt, de cette fin, à sa manière: nous traversâmes alors le Grand Désert de Théorie, où la nécessité de survivre nous contraignit d'affiner nos instruments critiques et plusieurs concepts (ce qui fut un bien), mais détourna beaucoup d'entre nous de s'interroger, une fois l'objet de leur recherche exactement (croyaient-ils) décrit, sur sa nécessité individuelle, incomparable. Accablé par la lourde machine conceptuelle, grinçant de ses rouages pseudo-mathématiques, que les méthodes d'alors lui imposaient de manœuvrer, le chercheur, le professeur en «sciences sociales» étaient déchirés (ils le sont encore) par deux exigences très difficiles, en dépit de leur apparente complémentarité, à concilier: une spécialisation de plus en plus enclose dans son horizon propre, ses techniques, son langage, et l'interdisciplinarité. Nul doute qu'au point où nous en sommes, une interdisciplinarité véritablement ouverte, apte à dépasser les différences méthodologiques et idéelles, ne soit l'une des dernières chances, la plus solide, de nos universités. Mais, comme tout ce qui est riche d'espoir, l'interdisciplinarité, dont chacun parle, reste mal définie et, çà et là, a déjà fait la preuve qu'elle peut devenir le moyen d'éliminer toute singularité d'esprit... De

même que les déclarations en faveur du travail d'équipe, à la mode depuis quelques années, peuvent aussi bien constituer, en même temps qu'une promesse d'efficacité intellectuelle non autoritaire, l'alibi des imbéciles et des paresseux.

Parler de l'université, en 1985, exige des mots durs. Tout, dans cette énorme et complexe administration (car c'en est une, et surtout) n'est pas absolument condamnable. Les mythes mêmes qu'elle entretient et qui contribuent à l'isoler dans le corps social sont peut-être, en partie, des réalités devenues folles. Pourrait-on les guérir? Des mouvements se dessinent au sein de la masse universitaire en apparence inerte; des initiatives sont prises, tirant à hue et à dia, rarement concertées, sur une voie qui sans doute mène quelque part. Où? C'est une autre affaire. Du moins, parmi les pulsions profondes qu'en général elles manifestent, ce qui prédomine est un refus de perpétuer l'institutionnalisation, non seulement de l'organisme distributeur de savoir, mais du savoir même. Mais ce qui, du savoir, fait une institution, c'est l'autorité revendiquée par une doctrine (une théorie), une méthode, une mentalité: voir ci-dessus. Peu importe que la doctrine soit la sémiologie ou le discours psychanalytique, l'effet est le même.

C'est par là que se pose la question, d'intérêt plus général, des rapports existant (ou à créer) entre l'université et la «culture» contemporaine. Le terme de culture, certes, est un fourre-tout que nous avons fini par dépouiller de toute signification utilisable. Prenons-le ici dans une acception étroite: impliquant perception de l'univers ambiant et l'établissement de relations entre les objets de cet univers en vue d'orienter d'une certaine manière les comportements. La nature de ces relations diffère: la «culture scientifique» les conçoit rationnels et contrôlables — donc, manipulables; une culture imprégnée de poésie les saisira à un autre niveau. Dans nos sociétés (que d'aucuns baptisent post-modernes), hors des zones assez limitées que contrôle directement l'idéologie scientifique, ce qui semble caractériser la culture

commune depuis une vingtaine d'années, c'est à la fois (non sans repentirs ni violents coups de frein!) une aspiration à dénouer la fixité de nos liens; une tendance à concevoir toute relation comme provisoire et mouvante; une incessante remise en cause de soi et des autres, de notre «siège dans la vie», comme disent les Allemands. Certes, ces élans mal contrôlés, ces idées sauvages et les conduites qu'elles dictent sont à tout instant exposées à une récupération par les puissances conservatrices et immobilistes. Mais après chaque récupération locale, on assiste ailleurs à une reprise «culturelle» qui tend à en annuler l'effet. Or, dans ce jeu conflictuel, l'université pèse du côté récupérateur. Elle le fait nécessairement, en vertu de sa nature d'institution autoritaire. Tout essai, toute velléité même de distendre le lien social joue contre le système institutionnel; tout questionnement de soi, contre l'idée même d'autorité.

Et les enseignants, de tout rang, de tout poil? Comme individus et citoyens, rien ne les contraint à s'identifier à l'Institution. Professionnellement, encadrés qu'ils sont (sinon engagés) dans le corporatisme universitaire, leur situation est plus équivoque. Sont-ils aussi, comme on est en droit de l'attendre (de l'exiger), chercheurs, ils dépendent de leur institution comme les savants et artistes, jadis, dépendaient de leur mécène: c'est d'elle qu'ils vivent, cela pèse lourd dans la balance, et il serait vraiment cruel de blâmer le conformisme (déclaré ou honteux) qui prédomine dans les instances auxquelles ils participent. D'où la mauvaise conscience aujourd'hui généralisée des milieux universitaires. Certains enseignants la refourent, font de leur mieux dans des conditions mal supportables; d'autres tentent de se ménager des ouvertures et se donnent à peu de frais une bonne conscience d'occasion en devenant, mettons, psychologues. La plupart en souffrent dans le fonctionnement même de leur pensée et la pratique de leur discipline. Ils ont découvert, au cours du dernier quart de siècle, qu'il existe une incompatibilité quasi totale entre le savoir (au sens le plus noble et fécond que

l'on puisse donner à ce mot) et l'exercice de l'autorité, qui ne saurait être, en intention, autre que finalement répressive: le philistinisme des *mass-media* contribue de jour en jour à les en convaincre davantage.

Pourtant, — en dépit d'une situation pour quelques-uns tragique et, pour tous, stérilisante — la fonction professorale, dans ce qu'elle a d'essentiel, demeure vitale pour la nation: dans la mesure où elle détermine et assure la nécessaire liaison entre les savoirs et leur communication — ce qui implique, envers les premiers, une tâche critique (de l'établissement à la confirmation); envers la seconde, une mission méthodologique. On a bien perçu en haut lieu (quoiqu'à l'aveuglette, comme dans un épais brouillard) la présence sur ce point de quelque chose qui doit à tout prix être sauvé; la réaction administrative, dans tous les pays occidentaux, a été unanime: on a créé, puis renforcé, des programmes, chaires, voire facultés de pédagogie. Mais le concept de pédagogie est un concept totalitaire. On tourne en rond, en n'écoutant que l'écho de son propre discours. On tourne depuis si longtemps qu'on se croirait à la promenade, dans la cour d'une prison. L'enseignement, tel qu'il était conçu et pratiqué hier encore à tous les niveaux, reproduisait un modèle presque aussi ancien que l'histoire: Celui qui sait, face à ceux qui ignorent, Celui dont la voix profère ce qu'ils doivent tenir pour assuré. Aujourd'hui, ce modèle s'est désagrégé dans les pratiques initiales: au primaire, au secondaire, au collégial on feint au moins de lutter contre l'oppression qu'il engendre. Sereinement, l'université, elle, s'y tient encore; tant pis pour les quelques profs qui tentent d'échapper, ils risquent de payer les pots cassés. Ce sera leur faute.

C'est pourtant bien là que gît le lièvre: la seule question qu'il faille absolument poser. Comment, par quels moyens identifier puis mettre en œuvre d'autres modes de communication du savoir, socialement intégrés, directement branchés sur les circuits de la vie collective? Je ne vise pas ici, on s'en doute, les seuls «milieux d'affaires» ou l'industrie: l'ouverture

de l'université de ce côté-là, tarte à la crème de nos réformateurs, ne concerne que très partiellement les «sciences sociales» et pas du tout leurs secteurs historiques, littéraires, artistiques. Ce que l'on pourrait viser? Par delà des institutions déconstruites, dans le rejet des programmations intellectuelles répressives, une sorte d'autogestion du savoir, librement ouverte à qui veut participer... dût-on à cette fin abolir les diplômes, au moins les détacher de toute idée d'excellence. L'excellence implique l'accomplissement des capacités d'un être humain; elle est en ce sens incommunicablement personnelle, à la fois dans l'ordre du savoir, du savoir-dire, du savoir-faire. Il n'existe pas de critères généraux pour en décider. L'expérience — dans le sens où je prends ce terme, objet de la réflexion «scientifique» (et non, il va sans dire, dans l'acception courante qui en fait un synonyme de «vieillesse») — est par nature inachevée, inachevable: il arrive qu'elle s'empêtre dans un cul-de-sac; elle reviendra sur ses pas, ou sautera le mur. Toute expérience «déborde»... comme un pot de bière mousseuse. C'est-à-dire que toute expérience, foncièrement, est jeu. C'est cela qu'il faut savoir; à cela qu'il faut, critiquement, penser.

En d'autres termes, le *savoir*, qui est *savoir*, «fait plaisir» ou il n'est pas. L'erreur et la stérilité de la pédagogie, c'est de ne pas tenir compte du plaisir... sinon, parfois, comme d'une prime au client. Le plaisir émane de ce que comportent de plus intimement personnel le savoir, son acquisition, la relation enseignante. Aucune méthode, aucune formule, aucun truc de métier n'en provoquerait seul la lente émergence ni l'éclat. Les professeurs de littérature sont peut-être mieux alertés que d'autres sur ce point — ce qui, hélas, n'implique pas toujours qu'ils y conforment leur pratique! Beaucoup font la sourde oreille à l'appel qui monte des textes, leur confort est à ce prix et jouissance veut dire risque de se perdre soi-même. Cependant, comment faire place dans ces études à l'idée mythique d'«objectivité», si chère à nos ancêtres positivistes? Cette impossibilité fait peine aux

conformistes; elle annonce le démantèlement, le diable sait de quoi, peut-être des classifications isolant l'enseignant du critique, de l'écrivain le «chercheur», car tous ces rôles concourent ensemble à la formation d'un jugement de valeur et à la fruition de celle-ci.

Au-dessous, en-deçà de tous les revêtements idéologiques, au-delà des contorsions auxquelles le contraignent traditions ou modes, ce que dit un texte, cela seul qu'il convient de dire de ce texte, n'est-ce pas, ultimement, une *joie*, enfouie au plus profond du langage humain? Là, tout est dynamique et répugne aux catégorisations légalistes; tout est ambigu, et l'érudition n'a de sens que dans son inévitable, souhaitable, rassurant échec; tout est poésie. Voir, lire, éprouver, remâcher cette saveur — et si possible comprendre, comme de surcroît. Comprendre quoi? Comment, peut-être, se préparent les voies du plaisir; comment, avec précaution et prudence, effacer les obstacles qui les jonchent... tant il est vrai que le savoir devrait être, non autre chose, mais bien le plus sûr garant de ma liberté.