



**HAL**  
open science

## L'intransmissibilité de savoirs fondamentaux.

Richard Gagnon

► **To cite this version:**

Richard Gagnon. L'intransmissibilité de savoirs fondamentaux.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00798323

**HAL Id: halshs-00798323**

**<https://shs.hal.science/halshs-00798323>**

Submitted on 8 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



*Communication n° 124- Atelier 27 : construction d'une didactique scolaire*

## **L'INTRANSMISSIBILITE DE SAVOIRS FONDAMENTAUX**

*Richard Gagnon, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec (CANADA)*

### **Résumé**

Les savoirs fondamentaux dont nous disposons font-ils tous l'objet d'une véritable transmission d'une personne, d'une communauté ou d'une génération, à l'autre? Ou peuvent-ils provenir de sources internes de savoirs, s'apparenter en quelque sorte à des savoirs innés? C'est cette seconde question que nous explorons dans cette communication, à l'aide de la psychologie jungienne et du concept d'archétypes qui en constitue un élément central. Après analyse, nous constatons que de nombreux concepts, principes, modèles théoriques et lois peuvent être étroitement rapprochés d'archétypes universellement reconnus, des savoirs aussi fondamentaux que la loi physique de la conservation de l'énergie par exemple, ou la structure narrative la plus commune, voire le processus de l'enseignement. Des conséquences didactiques sont tirées de ces constatations.

**Mots-clés** : savoirs fondamentaux, archétypes, intransmissibilité, inconscient, didactique

Transmettre un savoir savant ou d'expérience à quelqu'un, c'est générer chez ce dernier le savoir en question de telle sorte qu'on puisse bel et bien reconnaître cette personne en possession dudit savoir. Que celui ou celle à l'origine de cette transmission possède lui-même ce savoir n'a à bien y penser aucune importance. Certes, il arrive le plus souvent que ce soit le cas, et on attend généralement d'un enseignant, par exemple, qu'il détienne lui-même le savoir à transmettre, en l'occurrence celui véhiculé dans les programmes scolaires, mais ce n'est pas obligatoire comme l'illustre Jacques Rancière (1987) dans *Le maître ignorant*. Il s'agirait alors de mettre en place et d'ajuster les conditions d'apprentissage de façon à ce que l'appropriation du savoir puisse se produire chez son destinataire. Mais où se trouve dans ces circonstances le savoir initial? Chez d'autres personnes peut-être, ou dans une communauté de pratique, ou dans une société, ou à l'état latent dans des livres, des manipulations, des expériences, des activités..., si la source du savoir se situe à l'extérieur de l'apprenant; ou bien à l'intérieur de lui, si, dans la foulée de Platon, on considère les savoirs, du moins certains savoirs, comme étant déjà là, c'est-à-dire *dans l'apprenant*, et qu'il s'agisse en l'occurrence de faire surgir ceux-ci dans la conscience de l'apprenant ou dans des manifestations quelconques de son comportement qui en révéleraient la présence. C'est cette source interne de savoir dont nous traitons dans cette communication, dans la perspective de la psychologie jungienne qui nous conduit à soutenir l'hypothèse de savoirs littéralement intransmissibles, mais, comme pour couronner le tout, vraisemblablement parmi les plus fondamentaux que nous possédions. Nous débutons par une exposition sommaire de la structure de l'inconscient selon Jung, incluant le concept d'archétypes auquel il fait appel pour structurer cet inconscient, que nous illustrons de plusieurs exemples; puis nous présentons

l'hypothèse évoquée sur l'intransmissibilité de savoirs fondamentaux et discutons de sa plausibilité; nous concluons avec quelques conséquences didactiques que pourrait engendrer la validité, même partielle, de cette hypothèse.

### **La structure de l'inconscient selon C. G. Jung**

Dans la psychologie jungienne (Jacobi, 1950), l'inconscient est absolument immense et d'une étonnante complexité. D'une part, il abrite ce que nous ne voulons pas être, ce que nous répudions le plus de nous, ce que nous ignorons de nous-mêmes ou refoulons, mais que nous sommes néanmoins. C'est l'*inconscient personnel*, très semblable à l'inconscient freudien et qui n'est pas d'intérêt pour nous dans cette communication. D'autre part, il contient ce que l'on peut associer au patrimoine psychologique commun de l'humanité, hérité d'une manière ou d'une autre de nos ancêtres, que Jung a mis empiriquement en évidence sans toutefois l'expliquer d'une façon satisfaisante sur le plan scientifique, et qu'il a appelé *inconscient collectif*. Nous retraçons ce patrimoine dans à peu près toutes les cultures, camouflé dans les arts, les rites, les légendes et les traditions. À l'échelle de l'humanité, ce sont des formes universelles, immuables dans leur structure générale, mais vivantes et constamment renouvelées dans leurs manifestations particulières, à l'image des mythes qui les contiennent au sens propre du terme, nous ramenant aux origines de l'espèce mais indiquant simultanément à nos contemporains la voie de l'avenir. Jung appelle *archétypes* les contenus de cette partie de l'inconscient qu'il qualifie de collective puisqu'elle nous est commune et ne dépend nullement du parcours singulier de chacun. C'est à travers sa pratique psychanalytique, notamment par l'analyse d'innombrables rêves de ses patients, qu'il a élaboré cette hypothèse et identifié plusieurs de ces archétypes. Considérons, à titre d'exemple, l'idée paradoxale que les contraires s'attirent. Malgré une résistance certaine qui nous fait aussi admettre qu'à l'opposé, comme beaucoup plus naturellement, qui se ressemblent s'assemblent, nous sommes en général profondément convaincus de la véracité de cette idée qui dérange, mais qui aspire l'esprit humain comme des sables mouvants au point qu'il ne parvient pas à s'en dépêtrer. « "L'archétype" est en réalité une tendance instinctive, aussi marquée que l'impulsion qui pousse l'oiseau à construire un nid, et les fourmis à s'organiser en colonies », écrit Jung dans *L'homme et ses symboles* (Jung et coll., 1964, p. 67, 69); et puis, encore : « On peut percevoir l'énergie spécifique des archétypes lorsqu'on a l'occasion d'apprécier la fascination qu'ils exercent. Ils semblent jeter un sort » (*ibid.*, p. 79).

Ainsi, cette idée paradoxale des contraires qui s'attirent offre en soi une explication d'une foule d'observations quasi quotidiennes, du couple dépareillé mais pourtant si complet, tel Laurel et Hardy, à l'harmonie, chaque fois étonnante, d'un fromage bleu bien salé, mouillé, comme pour s'en remettre, d'un vin riche et doux<sup>1</sup>; même si, en définitive, elle n'explique rien du tout et ne fasse que constater. Sur le plan des savoirs savants ou d'expérience, cette conjonction équilibrée des contraires, cette union dynamique des opposés, dont nous ressentons tellement, intérieurement, qu'elle est nécessaire et bonne, c'est aussi l'atome qui, pour former un tout stable, lie un noyau positif de protons à un nuage négatif d'électrons; c'est chaque journée qui passe, laquelle, immanquablement, recouvre le jour de la nuit; c'est le rendez-vous miraculeux du masculin et du féminin dont nous sommes les enfants; ce sont les questions métaphysiques

---

<sup>1</sup> S'agit-il d'une simple coïncidence que tous les fromages bleus et la plupart des vins liquoreux parmi les meilleurs, notamment les Sauternes, soient le résultat d'une « contamination » volontaire des produits de base par des champignons destructeurs (*Penicillium roqueforti* dans le cas des fromages bleus — il fait aussi moisir le pain —; *Botrytis cinerea* dans le cas des vins liquoreux — il fait moisir les raisins que l'on dit alors atteints de « pourriture noble ») ou serait-ce plutôt que, comme on l'observe fréquemment, qui se ressemblent, s'assemblent?

insolubles, mais combien universelles, du Bien et du Mal, du Ying et du Yan, de Dieu et de Diable, de la Vie et de la Mort; c'est, plus quotidiennement dans les écoles et les universités, un principe pédagogique incontesté, quand on apprend en confrontant exemples et contre-exemples, c'est une méthode de questionnement philosophique banale, lorsque thèse et antithèse, termes premiers de la dialectique hégélienne, recherchent leur résolution, mais c'est peut-être surtout la rencontre de l'élève et du maître qui vivifie l'un et l'autre.

Cet archétype de la dualité serait donc à l'œuvre en physique, en biologie, en philosophie, mais aussi en littérature, dans *Don Quichotte* de Cervantès, dans *Moby Dick* de Melville, dans *Les misérables* de Hugo, dans tous les romans policiers, lorsque l'ombre est confronté à la lumière et la vérité au mensonge. Il est omniprésent dans *La Bible*, sous les traits de Caïn et Abel, d'Adam et Ève, des deux larrons, dans la complémentarité même de l'Ancien et du Nouveau Testament; que deviendrait, y pensant bien, le pardon sans le péché? Et puis en formation technique, en chimie, en musique, lorsque théorie et pratique, judicieusement appariées, engendrent la confiance.

Et si, plutôt que la dualité, nous avons choisi l'unité comme exemple, l'Un, l'archétype même du « grand tout », qu'y aurions-nous trouvé outre l'attrait, irrésistible pour une part importante de l'Humanité et moteur premier d'activités humaines de toutes natures et de toutes valeurs, du dieu unique? C'est la raison même de la recherche en sciences que nous y aurions trouvée, la croyance, totalement irrationnelle mais tout aussi irrésistible que la précédente, que non seulement l'Univers a un sens, mais encore qu'une théorie unique, unitaire dans le langage des spécialistes, expliquerait tout de celui-ci. Des milliards de dollars, d'euros, de roubles, de yens et autres pesetas sont d'ailleurs consacrés à cette quête indémontrable<sup>2</sup>. De très nombreux cerveaux humains, parmi les plus brillants et sur tous les continents, s'y adonnent quotidiennement.

Telle est la force des archétypes. Ce serait une erreur de ne pas en tenir compte en milieu scolaire; d'autant plus qu'il s'y en trouve bien d'autres, et tout aussi porteurs. La quaternité, par exemple, qui justifierait la propension humaine à « fendre en quatre » toute chose : quatre saisons, quatre points cardinaux, quatre séries d'un jeu de cartes, quatre phases lunaires, quatre étapes d'innombrables processus, quatre styles d'apprentissage dans la théorie de Kolb, quatre vertus cardinales et quatre éléments dans la Grèce antique, quatre forces fondamentales dans la physique moderne, quatre dimensions de l'espace-temps relativiste, quatre fonctions psychologiques dans la psyché jungienne... Quatre est aussi un nombre aux propriétés arithmétiques remarquables :  $2 + 2$ ,  $2 \times 2$ ,  $2^2$ , trois opérations bien distinctes, toujours 4! Ou, encore, bien vivace, l'archétype de la trinité, divine dans la tradition chrétienne, plus couramment, humaine. Ne commanderait-il pas la division classique d'un texte en trois parties : introduction, corps, conclusion; n'y a-t-il pas, après tout, dans toute histoire, un début, un milieu et une fin? Un sentiment de complétude, d'aboutissement, d'achèvement, accompagne généralement la prise en compte de toutes les composantes d'un archétype.

Selon la conception jungienne, les archétypes sont des savoirs déjà là, plus exactement des formes particulières logées dans l'inconscient collectif, projetables psychiquement sur des phénomènes subjectifs ou objectifs auxquels elles s'adaptent comme des gants sur des mains. Les

---

<sup>2</sup> Il se peut, bien évidemment, qu'une telle théorie n'existe pas, car il n'existe aucun moyen objectif de démontrer absolument que l'Univers est en effet ordonné, notamment parce que nous n'en connaissons qu'une infime partie et qu'il serait fallacieux de généraliser à l'ensemble.

phénomènes adoptent alors ces formes archétypales. Il est tout à fait plausible par exemple que, chez plusieurs personnes, la résistance inconsidérée manifeste à l'acceptation du mariage entre conjoints du même sexe, de l'avortement, du clonage humain ou de toute autre pratique qualifiée pour l'occasion de « contre nature », procède d'une telle projection. L'harmonie des contraires serait chez eux violée; l'archétype inconscient réagit alors, s'empare du contrôle de la situation et tranche pour ces derniers; la conscience n'a plus qu'à rendre compte de la décision. C'est d'un véritable apprentissage qu'il s'agit ici, puisque cet effort de projection laisse des traces durables et robustes dans la mémoire, à la manière de théories scientifiques confirmées par l'expérience, d'un processus de travail éprouvé eu égard aux effets obtenus. En résultent chez l'apprenant une certitude et une confiance associées à ces savoirs à la mesure de l'emprise qu'exercent les archétypes sur ce dernier. À tort ou à raison, bien évidemment, car l'adaptation n'est pas forcément idéale, ni nécessairement convaincante pour l'esprit plus libre de qui s'entretient plus sobrement avec son inconscient. On pressent, dès lors, la peine et la détermination requises de la part d'un enseignant pour redresser, le cas échéant, la situation. On perçoit aussi qu'il peut mobiliser des archétypes pour des apprentissages importants.

La psyché jungienne prend ainsi de l'ampleur et se complexifie. L'inconscient s'est dédoublé. Personnel pour une part assez semblable à l'inconscient freudien, notre chambre de Barbe-Bleue, coffre au trésor de nos oublis et de nos négligences, il change au gré de notre cheminement, de nos mésaventures, de nos bonds en avant, s'invite dans notre vie publique, empreint nos gestes, nos décisions; tout comme notre esprit conscient, notre inconscient personnel se modifie, *il apprend*. Collectif pour une part ancienne et immanente, inconnaissable directement, notre cadeau des dieux, il offre des motifs qui s'adaptent à la vie dans ses fondements, telles des structures préfabriquées; immuable, à l'image des idées éternelles de Platon éclairant la caverne (Platon, 1950), des *a priori* de Kant (1987) sans lesquels nul raisonnement transcendantal ne serait possible, des stéréotypes<sup>3</sup> de la psychologie évolutionniste (Workman, Reader, 2007) qui guideraient nos comportements vitaux, des structures organisatrices des structuralistes<sup>4</sup> (Hénaff, 1991, ch. IV), l'inconscient collectif n'apprend pas, *il enseigne*.

### **Les connaissances les plus fondamentales sont, vraisemblablement, archétypiques**

Un enseignement réussi franchit à peu de choses près les étapes suivantes : motivation des élèves en vue des objectifs à atteindre, activités pédagogiques judicieusement choisies, évaluation des apprentissages, certification<sup>5</sup>. Bien évidemment, un tel schéma ne garantit pas la réussite des élèves, mais il la favorise très certainement. Nous pouvons nous rapporter à notre propre expérience scolaire pour en jauger le bien-fondé. Il vise non seulement une formation conséquente et significative, mais également la reconnaissance de cette formation. De leur côté, et très semblablement, les récits héroïques suivent à peu près ce parcours : appel et départ du héros en quête d'un but noble, péripéties s'y rapportant (souvent à l'intérieur d'un voyage, réel ou figuré), épreuves redoutables, retour glorieux. Le film américain typique est de cette mouture —

---

<sup>3</sup> La psychologie évolutionniste définit le stéréotype comme une « croyance ou représentation rigide et simplificatrice partagée par un groupe d'individus » (Workman, Reader, p. 336). Il constitue une « tentative du système cognitif pour maximiser sa vitesse et sa facilité de computation au dépens de la précision » (*ibid.*, p. 202).

<sup>4</sup> Dans *Introduction à la lecture de C. G. Jung* (1988, p. 49), M. R. Sierra écrit : « Il est surprenant que le réputé structuraliste Lévi-Strauss se soit référé à Freud pour appeler *inconscient* cette réalité structurante, alors qu'en vérité, il répète les propos de Jung lorsque celui-ci parle de l'inconscient collectif et de ses archétypes ».

<sup>5</sup> Certes, dans un long parcours, ces étapes s'entremêlent souvent et, éventuellement, se répètent; mais elles n'en constituent pas moins pour autant un schéma classique d'enseignement.

par exemple, les films dont le personnage d'Indiana Jones est le héros, la série *Star War*, le grandiose *High Noon*, la plupart des films destinés à un public d'enfants tels ceux de Walt Disney —, la plupart des contes de l'enfance aussi — Blanche Neige et les sept nains, Le Petit Poucet, Jack et le haricot magique... —, de même que les grands récits mythiques, tel l'*Illiade* dans lequel cependant Achille, le héros, ne revient pas vivant de sa quête, mais, précisément à cause de cela, auréolé d'une gloire « éternelle »<sup>6</sup>. La voie héroïque par excellence demeure néanmoins, insurpassée sans contredit dans la culture judéo-chrétienne, la vie entière du Christ telle que rapportée dans les évangiles.

Chacun à son échelle, chacun dans sa sphère d'influence, chacun adapté à sa situation, tous ces « programmes » sont particulièrement efficaces. Ils ont tous, sans exception, même forme; appelons celle-ci l'archétype du héros. La psychologie jungienne, nous l'avons vu, enseigne que cette forme n'est pas construite par la psyché, ni même apprise, mais qu'elle est innée et universelle. Elle fonctionne dans l'imaginaire et nous séduit, mais également dans la vie concrète. Ainsi, les étapes de l'enseignement réussi ne seraient pas le fruit d'une réflexion approfondie sur les processus en cause, ni le produit de l'expérience, mais l'activation adéquate d'un schéma préexistant dans le cerveau. On ne s'étonnera donc pas de l'acceptation presque unanime d'une telle démarche dans les milieux d'éducation ni de sa mise en œuvre quasi généralisée en formation formelle; le contraire plutôt étonnerait. Certes, ni tous les élèves ni tous les enseignants n'ont l'étoffe du héros, mais tous ceux qui réussissent en ont suivi les traces!

Les archétypes sont donc des structures toutes faites qui n'ont qu'à trouver un support propice à en recevoir la projection pour qu'ils soient activés. Ils deviennent alors particulièrement vigoureux et influents. Ce ne sont pas des connaissances au sens de celles que l'on acquiert à l'école, comme les lois de la chimie ou les genres littéraires, c'est-à-dire bien définies et en contexte — car nous ne naissons pas sachant que les électrons ont une charge électrique négative et les noyaux atomiques, positive, ni que la chanson de geste a précisément la forme d'un récit héroïque —, mais si elles s'y accolent, elles y imposent leurs caractéristiques, moulent ces connaissances à leur image, faisant de celles-ci peut-être les plus stables de celles que nous possédons. Il est d'ailleurs concevable que les connaissances les plus fondamentales dont nous disposons soient portées par des archétypes, et ce, non seulement sur le plan individuel et subjectif où elles peuvent n'avoir qu'une portée limitée, mais également sur le plan social et objectif où elles ont dû subir le fléau de la preuve pour être reconnues. Jung en était lui-même convaincu : “[T]he greatest and best thoughts of man shape themselves upon... primordial images [archétypes] as upon a blueprint”, a-t-il écrit (cité par Mayes, 2005, p. 101). Le principe de conservation de l'énergie, par exemple, ressemble à s'y méprendre à l'éternité quand on en considère les détails :

Qu'elle soit liée au mouvement des corps, à leur masse, aux interactions qu'ils entretiennent entre eux, l'énergie totale de l'univers est une quantité conservée; elle peut changer de forme, passer d'un corps à un autre, ou subir d'autres transformations, mais jamais sa quantité totale ne change. À un niveau très fondamental, on peut montrer que la conservation de l'énergie est une conséquence de l'*invariance* (ou conservation de la forme exacte) des lois de la physique lorsqu'elles subissent une *translation* (ou

---

<sup>6</sup> Sa mère l'avait d'ailleurs « appelé » à un destin hors du commun par ces mots, rapportés par Achille lui-même, qui illustrent parfaitement la trame héroïque : « [P]ar deux chemins distincts je puis être conduit au terme de mes jours. Si je reste à combattre autour de Troie, ici, c'en est fait du retour, mais je gagne en échange une gloire immortelle; si je rentre au contraire en ma chère patrie, c'en est fait de la gloire, mais j'aurai longue vie, et la mort ne saurait m'atteindre de longtemps » (Homère, 243). On en déduit facilement le choix d'Achille.

déplacement) *dans le temps*; autrement dit, elles sont à jamais identiques à elles-mêmes, d'où le lien étroit établi avec l'archétype de l'éternité. « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme », disait déjà Anaxagore au V<sup>e</sup> siècle avant notre ère, et repris par Lavoisier 23 siècles plus tard!

Et c'est, autre exemple, à la mort, c'est-à-dire à la dégradation inéluctable et fatale de toute forme vivante que nous conduit inmanquablement la deuxième loi de la thermodynamique :

Fondamentalement, la deuxième loi de la thermodynamique stipule que, quoi qu'il arrive dans l'Univers, le désordre total qu'on y retrouve (plus spécifiquement l'entropie) va en augmentant; c'est-à-dire que, dans leur ensemble, les phénomènes qui s'y produisent sont irréversibles. Ainsi, lorsqu'une pierre ou un objet complexe éclate, il ne reprend jamais sa forme originale spontanément; de même un arbre ou un animal mort ne revient pas davantage à la vie. « On ne peut pas se baigner deux fois dans le même fleuve » (traduction Simone Weil), disait pour sa part Héraclite au VI<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ.

Tout bien considéré, « Rien ne disparaît jamais », dit l'un; « Tout se désagrège toujours », dit l'autre. N'est-ce pas là la tragédie de l'Humanité devant son propre trépas mise en équations?

Et c'est après avoir rêvé d'un serpent qui se mord la queue que Kukulé a « découvert » la structure cyclique de la molécule de benzène — si importante en parfumerie et dans l'industrie chimique avant qu'on en reconnaisse la toxicité. Or ce serpent, refermé sur lui-même et s'engendrant sans cesse en consommant sa propre chair, constitue une figure mythologique archétypique millénaire particulièrement répandue, nommée ouroboros (Jung et coll., 1964, p. 38). À des fins d'apprentissage, on pourrait associer cette figure à tout phénomène cyclique ou périodique, à la récursivité, à l'autarcie, au mouvement perpétuel...

Plusieurs personnes ont déjà insisté sur le rôle que peuvent jouer les archétypes dans la formation. Mayes notamment en a traité, et fait état de travaux d'autres chercheurs qui ont aussi exploré cette idée; des écoles ont été fondées dans cette perspective, depuis le niveau préscolaire jusqu'à la fin du secondaire<sup>7</sup>; des disciplines comme les mathématiques et la littérature, mais aussi l'histoire, ont été enseignées en faisant intervenir les archétypes. Mayes insiste : “The educator who can use the curriculum as a tool to constellate archetypal energy and imagery in himself and his students has found one of the great keys to truly memorable teaching” (Mayes, 2005, p. 104).

À un niveau plus général encore, Marie-Louise von Franz (1974), l'une des proches collaboratrices de Jung, a entrepris, à l'instigation de ce dernier, une étude détaillée des liens pouvant exister entre les archétypes et les nombres naturels. À l'instar de Platon, des pythagoriciens, de Kepler, Jung considérait les nombres, tout particulièrement les premiers entiers, comme des entités « supra-humaines », c'est-à-dire dotés d'une existence propre en dehors de la psyché humaine :

[Numbers] are not only concepts but something more—autonomous entities which somehow contain more than just quantities. Unlike concepts, they are based not on any

---

<sup>7</sup> Il s'agit des écoles Waldorf où se pratique une pédagogie de toute évidence alternative. L'apprentissage y est interdisciplinaire, intégrant des éléments pratiques, artistiques et intellectuels, et coordonné par les « rythmes naturels de la vie quotidienne ». Il y aurait plus de 1000 écoles de ce type et plus de 1400 jardins d'enfants dans environ 60 pays. L'UNESCO a reconnu la valeur et la pertinence de ce réseau d'écoles, faisant de plusieurs d'entre elles des écoles associées à l'UNESCO ([http://en.wikipedia.org/wiki/Waldorf\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Waldorf_education), consulté le 14 février 2012).

psychic conditions but on the quality of being themselves, on a “so-ness” that cannot be expressed by an intellectual concept. [...] I must confess that I incline to the view that numbers were as much found as invented, and that in consequence they possess a relative autonomy analogous to that of the archetypes (Jung, 1973, 41).

Sur le plan psychologique, le nombre devient pour Jung l’« archétype de l’ordre » devenu conscient (*ibid.*, p. 40). Il n’est donc pas simplement une construction de l’esprit sans autre signification que celle, abstraite, conférée par ses concepteurs ou que son utilité pratique dans les activités humaines, mais bien plutôt un « programme de vie » chargé de repères symboliques cruciaux pour son évolution. En 1953, Jung écrit à Wolfgang Pauli, l’un des plus grands physiciens du XX<sup>e</sup> siècle :

[Les nombres naturels] paraissent être les archétypes les plus simples et les plus élémentaires. On reconnaît que ce sont des archétypes au fait psychologique que les nombres entiers simples se gonflent immédiatement et naturellement d’énoncés mythologiques dès qu’on leur en donne la possibilité, comme par exemple 1 = l’Un, l’Absolu, l’absence d’objet (advaita = l’atemporel) et donc l’inconscient, le début, Dieu, etc.; 2 = la division de l’Un, le couple, la relation, la différence (agens-patiens, masculin-féminin, etc.), le compte, etc.; 3 = la seconde naissance de l’Un à partir du Deux, le fils, le premier chiffre masculin, etc. (*Pauli, Jung, 2000, p. 190-191*).

De son côté, Pauli fut captivé par les similitudes qu’il a pu percevoir entre la psychologie jungienne et la physique fondamentale, plus particulièrement entre la structure et la dynamique de la psyché telles que décrites par Jung et les théories les plus modernes de son époque — lesquelles ont encore cours — sur le monde subatomique. Ses réflexions pénétrantes et ouvertes sur l’« inadmissible » ont profondément influencé la pensée de Jung. Sa longue correspondance avec ce dernier en atteste, et illustre jusqu’à quel point les relations entre « matière » et « psyché » doivent être prises au sérieux. Dans une étude consacrée à l’influence des archétypes sur la formation des théories scientifiques de Kepler, il propose d’ailleurs l’idée que seule une prise en compte complémentaire de ces deux composantes dans l’élaboration d’une théorie scientifique conduit à la connaissance véritable. Il écrit :

Notre première proposition est de tenir compte de l’importance de l’étape scientifique dans le processus de connaissance pour le devenir des idées scientifiques en adjoignant à l’étude des découvertes scientifiques tournée vers l’extérieur une étude des mêmes résultats tournée vers l’intérieur. Tandis que la première étude a pour objet l’adéquation entre nos connaissances et les objets extérieurs, la seconde devrait révéler les images archétypales mises en mouvement lorsque sont créés de nouveaux concepts scientifiques. Seule cette double perspective devrait permettre une compréhension totale (*ibid.*, p. 299-300).

Un contact fécond entre notre rapport (extraverti) au monde physique externe et celui (introverti) au monde psychique interne serait donc à l’origine de nos connaissances les plus profondes et les plus significatives. À un niveau plus superficiel, on peut voir poindre en cela une idée maîtresse des théories constructivistes de l’apprentissage, à savoir la présence obligatoire de l’apprenant dans l’élaboration de ses propres connaissances et, en conséquence, l’indissociabilité de celui qui sait de la chose sue.

Plus hardis encore, Jung et Pauli, ensemble, ont ravivé l’idée ancienne formulée par Gerhard Dorn<sup>8</sup> d’un *unus mundus* (monde un) où s’uniraient harmonieusement le corps physique,

---

<sup>8</sup> Gerard Dorn, médecin et alchimiste dont on sait qu’il vivait à Francfort à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle (*Pauli, Jung, 2000*,

l'âme et l'esprit. Modernisée, cela revient à suggérer que les mondes physique et psychique constituent les deux versants d'un monde unique, ni physique ni psychique mais forcément transcendantal, lié et organisé par les archétypes de l'inconscient collectif.

Il ne fait pas de doute, écrit Jung, que l'idée du « monde un » est fondée sur l'hypothèse que la multiplicité du monde empirique repose sur la base d'une unité de ce même monde, et que deux ou plusieurs univers séparés dans leur principe ne peuvent exister ensemble ou être confondus l'un dans l'autre. Bien au contraire tout ce qui est séparé et distinct appartient suivant cette conception à un seul et même monde qui, toutefois, n'est pas sensible, mais représente un postulat dont la vraisemblance se trouve renforcée par le fait qu'il n'est pas arrivé jusqu'à présent à l'homme de découvrir un monde dans lequel les lois de la nature connues de nous n'aient pas cours (Jung, 1982, p. 342).

Pauli était enchanté de ce point de vue : « Le plus satisfaisant serait [...] que *physis* et *psyché* puissent être conçues comme des aspects complémentaires d'une même réalité<sup>9</sup> (Pauli, 2002, p. 108-109) ». Dans ce « monde un », les archétypes seraient donc à la fois responsables des phénomènes physiques et psychiques, donnant lieu à des coïncidences parfois si étranges entre ces deux genres de phénomènes qu'elles ne manquent jamais d'étonner, voire de troubler qui en est « victime ». Un exemple de telles coïncidences serait d'avoir rêvé à une personne qu'on n'aurait pas vue depuis longtemps et de rencontrer celle-ci inopinément, au petit matin, en sortant de chez soi. Jung qualifie de synchronistiques ces événements qui défient la raison par une violation manifeste des règles de la causalité qui nous sont si chères. Dans l'hypothèse du « monde un », toutefois, ces coïncidences s'expliquent par le fait que les archétypes agissent tant dans le monde physique que dans le monde psychique, rendant celles-ci beaucoup plus naturelles bien que rares, car les conditions ne sont qu'exceptionnellement réunies pour que nous puissions en être témoins<sup>10</sup>. Quelque étrange, voire ésotérique<sup>11</sup>, que cette idée puisse paraître, elle fascine toujours et continue d'être explorée<sup>12</sup>. Certes, rien de cela n'a été établi avec suffisamment d'assurance pour que l'éducation s'y appuie.

---

p. 194). Voir aussi C. G. Jung (1982, ch. 9).

<sup>9</sup> Dans les mots de Pauli, cette idée d'un « monde un » devient : « Vues du côté de la psychologie, les lois physiques apparaissent comme la "projection" d'associations d'idées archétypiques, alors que vues de l'extérieur, les phénomènes de la microphysique semblent également de nature archétypique (leur "réflexion" dans le psychisme étant une condition nécessaire à la connaissance » (Pauli, Jung, 2000, p. 277).

<sup>10</sup> Cela se produira lorsque l'archétype agit simultanément dans les deux mondes (Card, 1996). On pourrait aussi imaginer que l'action d'un archétype laisse toujours et systématiquement une trace tant dans le monde physique que dans le monde psychique — à la manière d'un véhicule qui, en se déplaçant, produit à la fois une image (dans le « monde visible ») et un son (dans le « monde audible ») —, mais qu'un individu ne s'en rendra compte que s'il y a rapprochement significatif entre ces deux manifestations. Ainsi, rêver de la mort d'une personne donnée ne prendra de sens « synchronistique » que si le rêveur apprend la mort véritable de la personne et qu'il est aussi en mesure d'établir un rapprochement significatif avec son rêve. Les textes de Jung et de Pauli demeurent assez vagues sur cette question.

<sup>11</sup> Le 24 octobre 1953, Jung, alors âgé de 78 ans, écrit à Pauli : « Je suis très heureux de voir que nos positions se rapprochent l'une de l'autre car, si vous vous sentez à l'écart de vos contemporains lorsque vous vous confrontez à l'inconscient, sachez que j'éprouve le même sentiment, de façon plus marquée encore car je m'occupe d'un domaine lui-même isolé et cherche à jeter un pont au-dessus du gouffre qui le sépare du reste. Ce n'est vraiment pas un plaisir d'être sans cesse perçu comme quelqu'un d'ésotérique » (Pauli, Jung, 2000, p. 193).

<sup>12</sup> Voir, par exemple, Card (1996), Primäs (2006) et Donati (2004).

## Conclusion

Une relation ternaire — et, par conséquent, archétypique — entre un enseignant, un élève et une matière d'étude définit canoniquement les situations dites didactiques. On représente habituellement celle-ci sous la forme d'un triangle que l'on situe dans un environnement. L'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage est optimisée lorsque la relation est fluide et harmonieuse entre les constituants du triangle, mais aussi entre chacun de ces constituants et l'environnement où il se trouve. Que doit-on rechercher, dans ces conditions, si l'on veut favoriser la réussite d'un projet éducatif? La vertu, il va sans dire; soit, plus spécifiquement : des rapports pédagogiques et humains de qualité entre un enseignant et ses élèves, le développement et le maintien d'un intérêt commun pour la matière à l'étude, l'assurance d'un niveau de connaissance de cette dernière suffisant pour l'enseigner ou pour en poursuivre l'étude selon le cas, une entente professionnelle cordiale entre les enseignants et, plus généralement, entre les membres du personnel du milieu de formation, une franche camaraderie et un esprit d'entraide élevé entre les élèves, le soutien et la collaboration des familles et des milieux sociaux concernés... Quiconque a quelque expérience de la vie et du travail s'apercevra, en y réfléchissant, de l'impossible tâche qui attend les enseignantes et les enseignants tout au long de leur carrière, et de l'attitude appropriée qu'il convient d'adopter à leur égard!

D'autant plus que quand Jung (et Pauli) s'en mêlent, cela se complique encore. Car c'est systématiquement et délibérément des univers psychique et physique dont il faudra dorénavant tenir compte en enseignement, des univers à la fois conscients et inconscients, accessibles et inaccessibles, privés et collectifs<sup>13</sup>. L'environnement didactique se sera dédoublé. Non seulement faudra-t-il alors, par l'intermédiaire des sens, puiser la connaissance aux sources externes et traiter celle-ci ainsi que toutes les expériences s'y rapportant, intellectuellement, affectivement et physiquement, pour y trouver de la signification et transformer ce monde externe, mais aux sources internes profondes également, en faisant contact avec les archétypes de l'inconscient collectif, activant ceux-ci dans la mesure du possible pour qu'apparaissent et s'illuminent dans la psyché de l'élève le fonds mythologique de l'Humanité. C'est ainsi, dans cette conjonction harmonieuse du physique et du psychique que, comme l'a proposé Pauli, la connaissance véritable verra le jour.

Ce que nous savons de nos parents constitue pour plusieurs d'entre nous un bon exemple de cette conjonction. Nous naissons en effet d'un père et d'une mère de chair et de sang qui, normalement, nous élèvent et prennent soin de nous. Ils ont des qualités et des défauts qui les caractérisent, qui nous étonnent ou nous attristent parfois. Ils vivent une vie dont nous sommes souvent témoins, qui les anime ou les abat. Ils échangent parfois leur rôle au point qu'on ne sait plus trop qui est qui. Sous plusieurs aspects, ils ressemblent aux parents de nos amis, sous d'autres, ils en diffèrent. Parfois, nous souhaitons en changer, quand nous en avons honte; ou, à tout le moins, les renier. La plupart du temps, ils sont normaux, en somme, la plupart d'entre eux!

Nous avons aussi, en nous, une image de parents idéaux, avec laquelle, pendant longtemps peut-être, nous avons souhaité que nos parents rimassent, des parents de contes de fée,

---

<sup>13</sup> En y réfléchissant, on s'aperçoit que chacun de ces couples de mots s'appliquent autant à l'univers physique qu'à l'univers psychique. Par exemple, nous ne sommes conscients que d'une partie infime de l'univers physique dans lequel nous nous trouvons, celle à laquelle nous avons pu ou prévoyons accéder un jour avec les moyens directs et indirects dont nous disposons. Nous possédons aussi, chacun d'entre nous, une représentation du monde physique qui nous est particulière, résultat de notre parcours de vie individuel, et une autre beaucoup plus partagée, fruit de notre constitution biologique et de notre culture communes.

de films dits familiaux, de rêves d'enfants tristes. Elle provient de l'inconscient collectif, plus loin, par comparaison, que les étoiles visibles, et représentent un couple d'archétypes, telle une constellation. On dirait qu'elle est plus grande que nature.

N'est-ce-pas? Pensez Père, pensez Mère; laissez-vous emporter; puis... tentez de faire la part des choses!

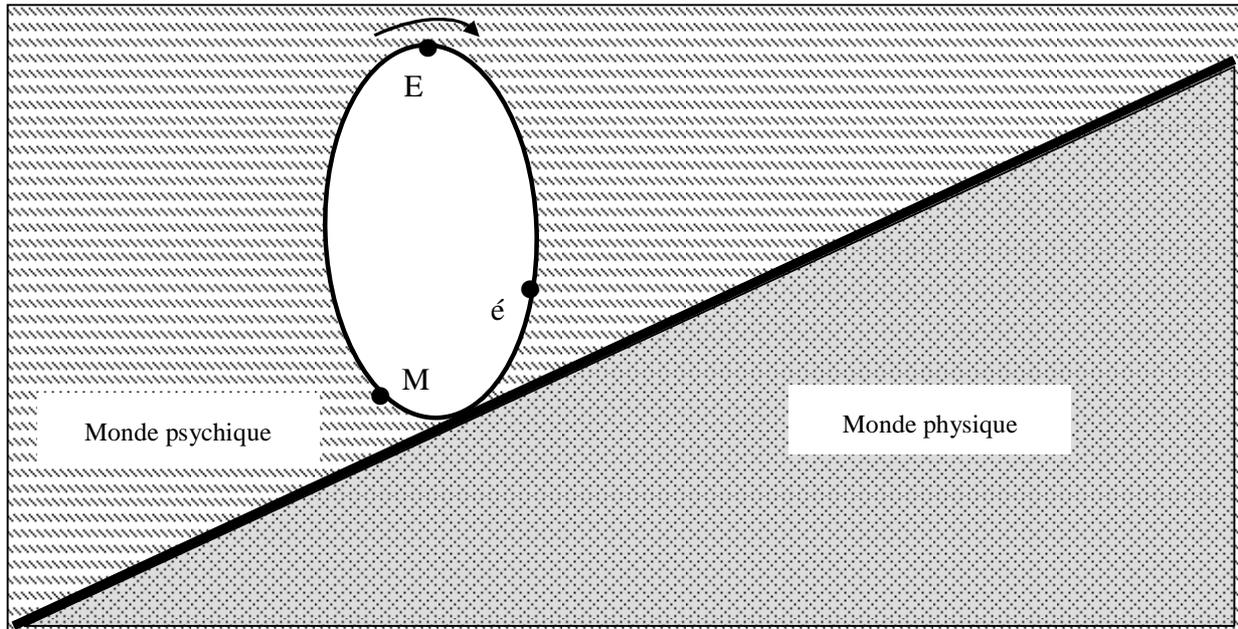


Figure 1 : Le système didactique tel qu'influencé par la psychologie jungienne et la contribution de Pauli. Les lettres E, é et M représentent respectivement le maître ou l'enseignant, l'élève et la matière à l'étude. Il faut imaginer que tout l'espace à gauche du « cercle didactique » constitue le monde psychique et celui à droite, le monde physique, la somme des deux pouvant être interprétée comme représentant l'*unus mundus*.

La figure 1 met en évidence le caractère dynamique du système didactique sous la forme d'une « roue triangulaire »<sup>14</sup>, en rotation sur un fil découpant l'*unus mundus* en ses deux parties constituantes, dont l'équilibre ne sera maintenu que dans l'acceptation authentique de ces deux parties, utilisant l'une et l'autre pour s'y appuyer, à la manière d'un funambule qui trouve le sien d'autant plus facilement que la tige qui lui sert de balancier est longue et massive. C'est en s'inscrivant le mieux possible dans les mondes physique et psychique que, selon la psychologie jungienne, l'être humain trouvera son meilleur sort, acceptant qu'archétypes et corps matériels soient de réalité comparable, celle-là même que la psyché consciente leur attribue. Que l'on adhère ou non à l'idée du « monde un » n'a, à cet égard, aucune importance, l'enseignement n'en sera guère changé et les convictions philosophiques moins bousculées. En revanche, ne prendre en considération que l'un des deux mondes peut se révéler catastrophique; l'obscurantisme sectaire attend l'un, le matérialisme outrancier attend l'autre. Pour ma part, je préfère, et de loin, accréditer les deux mondes!

[Richard.Gagnon@fse.ulaval.ca](mailto:Richard.Gagnon@fse.ulaval.ca)

<sup>14</sup> Le triangle est le symbole de la Trinité chrétienne par excellence. Considérer l'enseignant comme un père, l'élève comme un fils et la matière enseignée, ce patrimoine de l'Humanité, comme l'esprit qui éclaire, pourrait, dans une prodigieuse unité, bouleverser l'enseignement.

## Bibliographie

- Card, C. R. (1996). "The Emergence of Archetypes in Present-Day Science and its Significance for a Contemporary Philosophy of Nature", *Dynamical Psychology*, <http://www.goertzel.org/dynapsyc/1996/natphil.html>, consulté le 14 février 2012.
- Donati, N. (2004). "Beyond Synchronicity: the Worldview of Carl Gustav Jung and Wolfgang Pauli", *Journal of Analytical Psychology*, vol. 49, p. 707-728.
- Franz (von), M.-L. (1974). *Number and Time. Reflections Leading toward a Unification of Depth Psychology and Physics*. Traduit de l'original allemand en anglais par Andrea Dykes. Evanston : Northwestern University Press, 1974, 332 pages.
- Hénaff, M. (1991). *Claude Lévi-Strauss et l'anthropologie structurale*. Paris : Belfond, Collection Points, 656 p.
- Homère (1982). *Illiade. Odyssée*. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Éditions Gallimard, 1140 p.
- Jacobi, J. (1950). *La psychologie de C. G. Jung* (traduction de V. Baillods). Genève : Delachaux et Nestlé, 196 p.
- Jung, C. G. (1973). *Synchronicity. An Acausal Connecting Principle*. Princeton: Bollingen Series, Princeton University Press, 147p.
- Jung, C. G. (1982). *Mysterium conjunctionis*. Tome 2. Paris: Albin Michel, 434 p.
- Jung, C. G., M.-L. von Franz, J. L. Henderson, J. Jacobi, A. Jaffé (1964). *L'homme et ses symboles*. Paris : Robert Laffont, 320 p.
- Kant, E. (1987). *Critique de la raison pure*. Paris : Garnier-Flammarion, 726 p.
- Mayes, C. (2005). *Jung and Education. Elements of an Archetypal Pedagogy*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, 207 p.
- Pauli, W. (2002). *Le cas Kepler*, Paris : Éditions Albin Michel, 158 p.
- Pauli, W., C. G. Jung (2000). *Correspondance 1932-1958*. Paris : Albin Michel, 2000, 380 p.
- Platon (1950). « La république, Livre septième » dans *Œuvres complètes*. Tome I (traduction de L. Robin). Paris : Gallimard, 1452 p.
- Primäs, H. (2006). *Synchronicité et Hasard* (traduit par J. Vonhoff), <http://www.metapsychique.org/Synchronicite-et-Hasard.html>, consulté le 14 février 2012.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, Collection 10/18, 237 p.
- Sierra, M. R. (1988). *Introduction à la lecture de C. G. Jung* (traduit de l'espagnol par le Dr Y. Davrou). Genève : Georg Éditeur, 168 p.
- Workman, L., W. Reader (2007). *Psychologie évolutionniste : une introduction* (traduit de l'original en anglais par F. Parot). Bruxelles : De Boeck, 380 p.

