



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

JEAN PAUL RESWEBER

APPRENDRE A APPRENDRE

FONCTION DE L'IMAGINAIRE ET DES FANTASMES



BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE DE METZ



031 342944 0

T 61727

JEAN PAUL RESWEBER

APPRENDRE A APPRENDRE

FONCTIONS DE L'IMAGINAIRE ET DES FANTASMES

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE	
LETTRES - METZ -	
N° Inv.	1989038L
Cote	L/M2 89/6
Loc.	Magasin

C. E. F. E. A.

Cahiers Européens pour la Formation, l'Etude et l'Apprentissage

B.P. 65

67061 Strasbourg cedex

Du même auteur :

La pensée de Martin Heidegger, Toulouse, Privat, 1971.

Le discours théologique à la lumière de la critique heideggérienne de la méta-physique, Lille III, 1974.

La théologie face au défi herméneutique, Louvain, Nauwelaerts, 1975.

La philosophie du langage, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1979 (2ème édit. 1985).

La méthode interdisciplinaire, Paris, P.U.F., "Croisées", 1980.

Pouvoir et vérité dans la psychanalyse, in *Pouvoir et vérité*, Pub. du C.E.R.I.T., Paris, Le Cerf, "Cogitatio Fidei", 1981.

Champs et méthodes de l'interdisciplinarité, Pub. du C.E.R.I.T., in *la Question de l'interdisciplinarité*, Strasbourg, Presses Universitaires, 1982.

Heidegger, domicile : sans, in *Du texte à la parole*, Pub. du C.E.R.I.T., Paris, Beauchesne, 1982.

Les déplacements du sujet et la problématique de la vérité, in *La théologie à l'épreuve de la vérité*, Pub. du C.E.R.I.T., Paris, Le Cerf, "Cogitatio Fidei", 1984.

Les pédagogies nouvelles, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1986.

Guillaume d'Occam : Dieu comme terme, in *Etre et Dieu*, Paris, Le Cerf, "Cogitatio Fidei", 1986.

Langages et déplacements du religieux, publié sous la direction de J.P. Resweber, C.E.R.I.T. et Le Cerf, 1987.

L'institution médiévale du discours chrétien et les émergences de la doctrine chrétienne au moyen âge, in *Les chrétiens : leurs idées et leur doctrine*, Paris, Desclée, 1988.

Qu'est-ce qu'interpréter ?, Paris, Le Cerf, 1988.

L'institution. Métaphores, stratégies et méthodes d'analyses, C.E.F.E.A., Strasbourg, (B.P., 67061 Strasbourg-Cedex), 1988.

La relation d'enseignement, C.E.F.E.A., Strasbourg, (B.P. 65, 67061, Strasbourg-Cedex), 1988

INTRODUCTION

Le titre et le sous-titre de ce livre démarquent le champ et les limites de notre sujet. Nous nous proposons, en effet, d'étudier l'apprentissage non au plan de ses mécanismes ou des ses théories, mais au plan de son *redoublement spécifique humain* : là, où les signes construits par l'apprenant viennent illuminer les signes retenus dans le dédale du labyrinthe. Apprendre, c'est substituer au faire-signes magique, renvoyé par les objets, le faire-signes symbolique des sujets parlant et agissant : c'est apprendre à apprendre. L'animal apprend à percevoir, de façon visuelle ou acoustique, différents signes. L'homme, en revanche, apprend à lire ou à interpréter les signes qui lui parviennent de l'extérieur ou de ses semblables, en opposant, à ces derniers, d'autres signes qu'il produit et qu'il métamorphose en symboles. Il fabrique les réseaux de savoir qu'il est censé parcourir en apprenant.

Mais les signes et les symboles dont nous faisons état ne sont pas engendrés de rien. Ils sont tirés ou extraits par l'apprenant d'une matière préexistante : les *fantasmes*. Sans doute, une telle affirmation peut sembler heurter le bon sens éducatif ou saper le pouvoir magistral. Fantasmes et signes ne sont-ils pas contradictoires, puisque celui qui apprend s'emploie justement à les discriminer et à les trier comme l'ivraie du bon grain, rejetant les uns pour continuer de cultiver les autres ? Une telle objection relève, à nos yeux, d'une dichotomie, naïvement inavouée, qui oppose l'imaginaire au symbolique ou le fantasme aux représentations intellectuelles, comme l'erreur à la vérité, la faute à la droite conduite, la maladie à la santé, les figures anarchiques du jeu à l'ordre sériel du sérieux. Sans toujours s'affirmer, sous ce mode abrupt, elle se réfugie parfois dans une déontologie de pacotille qui tranche entre les bons et les mauvais fantasmes, entre ceux qui sont condamnés à être obscènes et ceux qui sont appelés à franchir la rampe de la scène.

On ne saurait s'offusquer de l'insistance d'un tel *discours moral* qui, selon Nietzsche, a façonné notre instinct de savoir. Après tout, le langage de la morale est aussi le langage du politique, et que nul ne conteste les liens spécifiques et rigoureux, tissés par les recoupements des finalités des pratiques éducatives et des pratiques politiques. C'est sans doute pourquoi les réformes pédagogiques et les thèses de l'éducation nouvelle ont généré des changements de méthodes fructueux, sans que ceux-ci n'induisent, pour autant, un déplacement radical des visées, des jugements et des modes d'appréhension des formes latentes de savoir, du moins dans les secteurs de l'éducation et de l'apprentissage. Il en va, en effet, autrement, si l'on se place sur le terrain de la formation. Là, les techniques thérapeutiques et celles relatives à la dynamique de groupe s'accompagnent d'une tentative de reformulation des rapports souterrains que le savoir entretient avec l'imaginaire.

Telle est la question qui anime et inspire l'écriture de ces pages : dans quels lieux, dans quels discours, situés en deçà des théories, comme des institutions, selon quelles procédures et dans quelles conditions, le savoir peut-il être régénéré à partir de l'imagerie fantaisiste, dans laquelle il s'est, pour ainsi dire, "coulé" ? Elle prend sans doute un plus vif relief, si l'on déclare que nous entendons appliquer à l'apprentissage, après les avoir ressaisis, corrigés et développés, les principes opératoires propres au groupe de diagnostic. Mais, pour ce faire, il convient d'argumenter de la double fonction du fantasme et de l'apprentissage dans la constitution du savoir. A condition bien sûr de nous défaire du préjugé tenace qui pose ce savoir comme un objet extérieur au fantasme ainsi qu'au geste d'apprentissage.

La double articulation du fantasme, conçu comme lieu de structuration du savoir et comme support de l'apprentissage, est essentielle. Mais cette ambivalence catégorielle qui érige cette figure de base, tantôt en moyen, tantôt en fin, se double d'une ambivalence structurale qui aborde celle-ci, tantôt comme une représentation fermée et insistante, tantôt comme une représentation ouverte et débouchant sur l'imagination créatrice. Nous mettons en relief, au cours du développement suivant, la dimension stratégique de cette oscillation ou de ce renversement d'un pôle à l'autre. Car apprendre se résout à forcer le fantasme à s'ouvrir, à se déplacer et à se réinscrire :

bref à se convertir en processus signifiant. Or, une telle opération de forcing est rendue possible par l'enchevêtrement de trois processus : celui de la situation conflictuelle des fantasmes mis en jeu dans l'image du corps et son prolongement dans le groupe, celui de la situation transactionnelle et transitionnelle de l'apprenant, engagé dans des rapports sociaux et institutionnels mouvants, enfin celui de la situation relationnelle privilégiée qu'il entretient avec le maître, le moniteur, le conducteur, le facilitateur ou le contrôleur : avec l'autre qui enseigne et, nous le verrons, qu'il enseigne.

Nous donnons au terme *d'apprentissage* un sens large qui déborde l'acception stricte et courante, recouvrant les réactions d'adaptation de l'organisme à l'environnement, qui, provoquée par le sujet, par le milieu physique ou social, ou bien par la conjonction des deux, entraînent une modification des comportements ou des attitudes. Nous envisageons, en effet, avant tout, le processus global de l'apprendre, qui, nous semble-t-il, transcende aussi bien les changements attendus que ceux relatifs aux conduites ou aux mentalités, puisqu'il provoque le corps à une autre sensibilité, à une autre écoute et à un autre regard. Nous allons donc interroger l'opération d'apprendre que l'on retrouve à la base de toute conduite humaine. J'apprends en regardant les autres agir et réagir, en écoutant la radio, en lisant le journal, en entrant en dialogue... Chacun vit à apprendre. Celui qui vit, en apprenant, s'enchanté de ce que le monde vient à lui, alors qu'il ne fait qu'accueillir les ressources et les possibilités qu'il a transférées au dehors. Celui qui apprend en vivant s'entretient de ce double renversement de l'intérieur en extérieur et de l'extérieur en intérieur, du commerce du fantasme qui prête à l'Autre - entendons par ce terme la dimension de l'extériorité, condition de l'altérité - ce qui était à soi. Ainsi, le plaisir que j'ai à regarder la télévision vient de ce que j'ai l'illusion que la culture vient vers moi et chez moi, mais cette culture qui vient, je l'habitais déjà. On peut dire la même chose de la lecture : en lisant ce livre qui me "dit" quelque chose, je m'approprie ce que je pensais déjà et donc je suis, en étant lecteur, auteur de cet autre livre que j'écris dans les marges de celui que je lis. C'est sans doute ce geste d'apprendre que Nietzsche décèle au fond de toute connaissance et qui se résume selon lui à ramener l'inconnu au connu et, par conséquent,

à conjurer l'inconnu d'un désir qui fait peur. Il exprime le détour que doit faire le vivant, pour se "saisir" de la vie qu'il vit ou pour se familiariser avec l'étrange savoir qu'il hante et qui le hante. Apprendre désigne une conduite directrice et spécifique qui relève du "fantastique", puisqu'elle nous déssaisit du connu et du proche, pour nous livrer à l'inconnu et au lointain, ce proche ignoré.

La méthode que nous suivons est interdisciplinaire. Si elle convoque par priorité, la philosophie, elle fait aussi appel à d'autres disciplines, telles que la psychanalyse, la psychologie et la linguistique. Elle se présente comme une lecture herméneutique et critique de données théoriques, de codes langagiers ou d'outils épistémologiques, prenant avant tout appui sur la réflexion conceptuelle qui s'impose à nous comme une sorte de langue, nous permettant de circuler entre des disciplines différentes. C'est finalement d'une "revendication herméneutique" [1], opérant, par-delà les méthodes expérimentale et clinique, une déconstruction des modèles reçus de l'apprentissage, que se réclament les pages qui suivent.

Le plan nous est dicté par la méthode. La première partie qui dresse la *problématique* est consacrée à une lecture du cadre général, composé des pratiques (ch. I), des discours (ch. II), des théories (ch. III) et des institutions pédagogiques (ch. IV), où s'inscrivent les fantasmes. De style *analytique*, la deuxième partie déroule l'éventail d'une interprétation des configurations imaginaires érotiques, se rapportant au corps (ch. I) ; économiques, relevant des procédés de l'échange et de la capitalisation (ch. II) ; politiques, évoquant un ensemble de collusions et de complicités avec le pouvoir établi (ch. III) ; religieuses, enfin, soustrayant le savoir hors des prises humaines, pour en faire un objet de conquête méritoire ou de réussite gracieuse (ch. IV). La troisième partie expose une lecture *dialectique*, c'est-à-dire amplifiante et inductrice, des fonctions occultées : sous les fantasmes corporels, celle de la figure du corps (ch. I) ; sous les fantasmes numismatiques et bancaires, celle de la communication (ch. II) ; sous les fantasmes politiques, celle des possibilités et des capacités dévoilées par le groupe (ch. III) ; enfin, sous les fantasmes religieux, celle de la fonction symbolique de la relation (ch. IV).

[1] J. Lacan, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Séminaire Livre XI, Le Seuil, 1973.

PREMIERE PARTIE

LA PROBLEMATIQUE

CHAPITRE I

LES PRATIQUES

L'idée de champ évoque un espace structurant et structuré, dans lequel interagissent des forces en tension ou en conflit. Appliquée à la pédagogie, cette notion vérifie sa pertinence à trois niveaux. Au plan stratégique d'abord, elle délimite une *praxis* dont les lieux : éducation, formation et apprentissage sont en constante interférence, sinon en continuel déplacement. Au plan méthodologique ensuite, elle offre une terre d'accueil à des méthodes dont l'extrême diversité se résout en paradoxes. Au plan symbolique, enfin, elle inclut des visées qui s'anathématisent les unes les autres, se chevauchent et se surdéterminent. Tel nous apparaît, dans une relative complexité, le panorama des pratiques pédagogiques.

I - LES STRATEGIES

A. La formation

Les nombreuses tactiques ou techniques qui se réclament d'une exigence pédagogique s'inscrivent dans le sillage de trois stratégies dominantes qu'il

nous faut sérier et articuler [1]. Education, formation et apprentissage se différencient à l'échelle des objectifs et des finalités, même si chacun de ces termes sont permutable. On parle, en effet, d'éducation permanente, pour caractériser la formation continue ; de formation en général, pour recouvrir l'ancien domaine de l'instruction, voire l'espace élargi de l'éducation ; d'éducatrices, au pluriel, pour qualifier l'acquisition d'activités qui, à la différence de certains apprentissages, tels que ceux des langues et du calcul, revendiquent un type particulier de maîtrise, dans la mesure où elles mobilisent un rapport de plus grande proximité, et donc de plus grande étrangeté, du corps, de l'organisme ou de l'institution. Ainsi, lorsqu'il s'agit du sport, de l'art ou du droit, on parlera plus volontiers d'éducatrices : musicale, artistique, sportive ou civique, que d'apprentissages....

Ces glissements de vocabulaire ne sont pas fortuits. Ils sont requis par les fantasmes qui expriment les différents modes projectifs du corps sur les représentations du savoir. Mais ils sont aussi commandés par les pratiques sociales ou, plus précisément, par une fantasmagorie de la formation que ces mêmes pratiques induisent. Stratégie mitoyenne entre l'éducation et l'apprentissage, la formation tend à absorber celle-là. Elle est, en effet, articulée, comme l'éducation, au développement de la personne, envisagée comme une oeuvre unifiée, ininterrompue durant la vie professionnelle et subordonnée aux besoins de l'individu et de la communauté [2]. Elle est, de plus, axée sur l'apprentissage qui apparaît dès lors comme une formation systématique, de longue durée et orientée vers l'exercice d'une profession reconnue. Ainsi

[1] Il est intéressant de noter que la recherche en pédagogie tourne autour de ces trois axes, comme en témoignent, par exemple, les titres des ouvrages publiés, notamment par G. Maliaret et G. de Landsheere (cf. bibliographie finale).

[2] La notion de formation entend remédier à l'opposition traditionnelle entre profession et enseignement théorique. Quant à l'éducation, elle établit, par le biais de la formation, une corrélation entre apprentissage ou culture générale et épanouissement de la personnalité. Les recommandations de l'Unesco et de l'Organisation internationale du travail de Juin 1962 assignent pour champ à l'enseignement technique et professionnel : l'industrie, l'agriculture, le commerce et les services connexes ; pour niveaux : ceux du travailleur qualifié, de l'ingénieur et des cadres supérieurs, du technicien dont les connaissances sont intermédiaires entre les deux précédentes ; pour finalités : l'éducation et la formation (Unesco. BII, p. 15-16). Elles considèrent que l'apprentissage est une formation systématique, de longue durée et orientée vers l'exercice d'une profession reconnue. La formation est donc un moyen utilisé en vue de deux fins : celle de l'apprentissage et celle de l'éducation.

conjugue-t-elle la solidarité de deux perspectives : celle d'un enseignement technique qui suppose l'apprentissage d'un métier et celle d'un enseignement général qui pourvoit à l'acquisition de connaissances théoriques, situées en retrait de la pratique. On perçoit alors pourquoi, en comblant le fossé qui sépare la profession de l'enseignement théorique, elle s'impose comme l'objet dominant et récapitulatif de la pédagogie. Tout relève de la formation : information, exercice du métier, profession ou insertion dynamique de l'individu dans les cadres socio-économiques, apprentissage du code routier, éducation civique, militaire ou cléricale, entreprise de réinsertion économique, sociale, politique et culturelle [1]. Malheur à quiconque ne s'exprime pas à travers la rhétorique de la formation, fondée sur l'invocation des nouveaux savoirs, l'exigence de l'adaptation et de l'insertion, la nécessité de la production, de la performance de l'optimisation, la course au stage et le recyclage permanent. C'est sans doute la réémergence de fantasmes religieux et politiques, tournant autour de l'utopie du corps social unifié, de la solidarité de ses membres et de l'exaltation du lien social, qui avalise la survalorisation et l'inflation de ce terme.

Si nous nous employons à distinguer ce que le fantasme indifférencie, nous définirons la stratégie de la formation, en soulignant le désir de l'utilisateur d'intégrer les connaissances acquises aux actes de la vie et de modifier, par le fait même, son comportement en vue d'une meilleure adaptation à son environnement. Or les connaissances, mobilisées par le processus d'intégration, sont soit professionnelles, soit personnelles. On retrouve le premier caractère dans les formations accélérées visant l'apprentissage d'un métier, dans les formations psycho-sociales qui cherchent à améliorer les conditions d'insertion et d'efficacité de l'individu dans la société, dans les organisations de la formation continue, codifiée en France par la loi du 16 juillet 1971 et destinée à adapter les usagers aux méthodes et aux technologies nouvelles [2].

[1] Sur la formation, se reporter aux ouvrages suivants : A. Boutin, Formation et développements, Bruxelles, P. Mardaga, 1983 ; G.N. Fischer, La formation continue, quelle utopie !, Paris, L'Epi, 1978 ; A. Léon, Formation générale et apprentissage du métier, Paris, PUF, 1965 ; L'école et l'entreprise : l'expérience des deux Allemagne in "La Documentation française", 1982, n° 4669 4670 ; M. Carton, L'éducation et le monde du travail, Paris, Unesco, 1984 ; L. Cador, Etudiant ou apprenti : des effets comparés des deux régimes de formation, Paris, PUF, 1982.

[2] Le système français de formation permanente s'est élaboré de 1959-1968, grâce à une phase d'expérimentation, et de 1970-1971, grâce à une phase de codification (loi du 16 juillet 1971).

Le second caractère est propre aux formations pratiquées dans les groupes de diagnostic, dans les stages de végétothérapie ou de *Gestalttherapie*, dans l'expérience de la cure analytique. Qu'il soit de l'ordre de l'investissement professionnel ou personnel, le savoir qui forme ces réseaux se présente, d'une part, comme fonctionnel et opératoire, et, comme instrumental et commercial, d'autre part. Il répond à la question: "comment ça marche ?" et relègue au second plan l'interrogation sur ce qu'il peut ou veut signifier. Il surgit, du même coup, comme le résultat d'une transaction entre la commande économique de l'entreprise et la demande psychologique des personnes concernées. Or cette ambiguïté qui fait du savoir à la fois un objet culturel et un objet commercial découle paradoxalement de l'institution d'un droit à la formation, garanti par des accords passés entre les employeurs et les salariés (1970), par une législation (1971) et par des institutions contrôlées par l'Education Nationale (1972-1973), telles que le CAFOC, le DAFCO, les GRETA, les FAF... . En livrant la formation au jeu de l'offre et de la demande, le législateur suscite des conflits entre ces nouvelles représentations du savoir et les représentations traditionnelles dont l'école et l'université sont les garantes ou entre le processus de formation qui normalise et recadre et le processus d'éducation qui personnalise et libère du poids des contraintes.

Si nous glissons de l'objectif de l'insertion à celui de la modification du comportement, nous constatons que ce dernier se négocie sur trois fronts : celui du changement professionnel, du changement thérapeutique et du changement culturel. Agir autrement, guérir en portant remède aux dysfonctionnements sociaux ou individuels, élargir son espace culturel, tels sont les trois effets qui expriment les transformations de conduites ou d'attitudes, provoquées par le dispositif de la formation. Certes, si, selon la nature de l'expérience, du stage ou du groupe, l'un des trois aspects se révèle dominant, jamais il n'élimine les deux autres, sauf à dénaturer la tâche. Celui qui tente de lever des blocages affectifs, en entreprenant une formation thérapeutique, n'est pas indifférent aux incidences de cette guérison sur l'efficacité professionnelle et sur l'enrichissement culturel. A l'inverse, le chômeur qui participe à un stage de ré-adaptation est convié à "inscrire" symboliquement la perte de son emploi, c'est-à-dire à guérir du traumatisme que lui a occasionné sa situation et à prendre le recul culturel nécessaire, pour s'insérer sur les cir-

cuits du discours social, avant de se ré-insérer dans la société d'échange économique [1].

La formation est un art, au sens primitif de la *technê* grecque, un savoir-faire qui écrit, dans le champ social, les possibilités libérées par l'éducation et qui transcrit, dans le champ culturel, les répercussions d'un apprentissage toujours limité. Elle est située en deçà de l'éducation et au-delà de l'apprentissage. Nous dirions volontiers qu'elle module le discours du *savoir - vivre*, si nous voulons rassembler, sous une même terminologie, les connotations professionnelles, thérapeutiques et culturelles, dont elle module le phrasé. Bref, elle donne un corps au sujet de l'éducation et le recule de la parole à l'apprenti. Comme processus, elle est interminable et paradoxale. Interminable, elle invente les règles qui sanctionne son orthopraxie. Paradoxale, elle ne se limite à aucune forme acquise, mais elle dénie ses productions au profit d'acquisitions toujours différées. Point de formation sans déformation, sans reformation, sans information. L'imaginaire géologique des strates ne cesse d'en appeler à l'imaginaire thermodynamique des compromis, à l'imaginaire orthodoxe de l'imposition des formes et à l'imaginaire gourmet de la bonne maturation [2].

B. L'apprentissage

L'apprentissage est, en revanche, plus proche de l'exécution des normes et de l'application du code. Certes, il n'exclut pas la souplesse, l'improvisation et l'invention. C'est bien pourquoi on n'hésite pas à parler, pour en définir certaines modalités, de formation initiale, de formation professionnelle accélérée, de formation au métier et par le métier [3]... Mais, à la différence de la formation, l'apprentissage se termine à un seuil, que trace la réalisation de performances. Il est une expérience limitée, quant au temps durant lequel il s'effectue, quant à la surface qu'il investit, quant aux moyens indispensables

[1] Cette guérison ne va pas sans un triple deuil : celui de l'inscription de la perte de l'emploi, celui de l'inscription de la perte de l'inscription au chômage, celui de l'inscription de l'éventuelle inefficacité de la formation.

[2] Formation découle par métathèse de fromation, fourme, fromage.

[3] Voir à cet égard, J. Leplat, La formation par l'apprentissage, Paris, PUF, 1970.

qu'il emploie[1]. Bref, il met en oeuvre un *savoir-faire* artisanal ou technique, au sens précis de la *poiêsis* grecque.

Ces caractères suffisent-ils à signer une différence ? On peut en douter, si, d'une part, l'on considère que la formation, tout en s'appuyant sur des règles, n'exclut point le recours à des techniques, comme cela se vérifie dans les groupes d'intervention, de diagnostic, d'analyse institutionnelle ou dans les stages-marathon de la bio-énergie, et si, d'autre part, l'on n'ignore pas que tout apprentissage est susceptible d'être amélioré et d'être transféré efficacement sur d'autres. Mais si le savoir-faire de l'apprenti n'est pas fermé à la créativité, il reste cependant conditionné par ses techniques instrumentales, jugé sur ses productions et apprécié selon la quantité et la qualité du marché, qu'il promeut et promet. Il met en jeu le discours du corps et non le corps du discours, ce dernier étant le paradigme qui régit la formation. Le discours du corps délimite symboliquement les lieux, où se figurent les positions du corps en prise sur l'environnement. L'apprenti agit sur le monde, in-forme l'extérieur à l'invocation de la main ou à l'image du cerveau. S'il se forme lui-même, ce n'est que par surcroît ou par voie de conséquence. L'être-en-formation, au contraire, a pour objectif de se structurer lui-même. Les nombreuses interventions qui l'entraînent à modeler l'extérieur sont des occasions d'agir sur lui-même, de réagir, de guérir, d' "en" savoir plus. Quand il parle de s'adapter à la société, il exprime son désir de s'adopter lui-même. Ce n'est donc pas le même texte qui est écrit par les protagonistes de ces deux stratégies.

C. L'éducation

L'éducation trouve-t-elle encore une place sur une telle plate-forme pédagogique, où la formation occupe le champ, jusqu'à englober l'apprentis-

[1] Voir sur l'apprentissage : H.W. Bernard, Psychology of learning and teaching, New-York..., Mc. Graw-Hill Book, 1965 ; J. Bernbaum, Apprentissage et formation, Paris, PUF, "Que sais-je ?", 1987 ; F.A. Logan, Systematic analyses of learning and motivation, New-York, J. Wiley and sons, 1978 ; J.F. Le Ny, Apprentissage et activités symboliques, Paris, PUF, 1967 ; J. Piaget, Biologie et connaissance..., Paris, Gallimard, 1973.

sage [1] ? L'expression *éducation permanente* [2] qui caractérise la nécessaire et constante remise en cause, par le sujet, des cadres de son action, dans une société où la mobilité fait la loi, peut apparaître, comme une narcotique du terrorisme théorique exercé par la généralisation des recyclages professionnels et psycho-sociologiques. Mais elle est aussi, nous semble-t-il, le symptôme d'une résistance témoignant de la spécificité des stratégies éducatives [3]. Or, cette spécificité forme un écheveau complexe. Elle est, en effet, de nature politique, et, à cet égard, la notion d'éducation recouvre la voix de la cité, qui, par ses chefs, enjoint de former et de se former de façon permanente, de choisir et de se choisir une profession [4]. Nul n'a mieux analysé que Durkheim la fonction politique de toute éducation [5]. Si la formation se réfère au savoir-vivre social et l'apprentissage au savoir-faire économique, l'éducation exprime la double conformité de ceux-ci à l'ordre d'un *savoir-être - ensemble*, de type politique : à une manière d'habiter la cité [6]. Mais l'ordre, auquel en appelle cette conformité, est ambigu. Il revoie à un impératif éthique que la configuration politique entend symboliser au nom des valeurs du partage et de l'idéal du bonheur. Car l'ordre, ici convoqué, tout en reposant sur des interdits, s'adresse à des sujets. A la différence de l'ordre politique, toujours

-
- [1] Pour une définition de l'éducation, se reporter à Y. Guyot, C. Pujade Renaud, D. Zimmermann : La recherche en éducation, Paris, E.S.F., 1974.
- [2] L'expression "éducation permanente" oppose à l'éducation scolaire, déléguée à des spécialistes, enseignants ou chercheurs, une éducation élargie qui soit une fonction fondamentale que la société exerce elle-même. L'une des solutions à la tension entre éducation scolaire et éducation sociale est sans doute l'alternance, c'est-à-dire le partage de la formation et de la force de travail entre l'école et l'entreprise. Mais jusqu'ici en France, ce sont les CPA, les SES (sections d'éducation spécialisée) et les CPPN (classes préprofessionnelles de niveau) qui, depuis les années soixante dix, ont été les bénéficiaires de ce mode de scolarisation alternée. Celle-ci s'est donc d'emblée appliquée aux filières de scolarisation destinées aux élèves en situation d'échec scolaire. Puis ce sont dans les LEP (Lycées d'enseignement professionnel) que se sont développées les formations en alternance "école-production". L'Allemagne (RFA et RDA), avec les écoles d'entreprises (Betriebsakademien) qui surgissent au début du 20^e siècle, avec l'organisation du 1^{er} niveau du secondaire (Hauptschule qui oriente au travail, Realschule ou école moyenne qui conduit à l'apprentissage et aux écoles techniques, Gymnasium qui mène à l'université), avec la différenciation du 2^e niveau du secondaire (Berufsschule), témoigne d'une longue tradition de l'alternance ou de la pratique du "Duales System". Voir sur cette question : L'Ecole et l'entreprise, in Notes et Etudes documentaires, n°4669 -70, 1982.
- [3] Voir à cet égard, P. Camusat, L'éducation permanente, Savoir-vivre et promotion, Paris, édit. Gamma, 1966 ; C. Pantillon, Changer l'éducation : la thématique du changement dans le cadre de l'éducation permanente, Lausanne, L'Âge d'homme, 1983.
- [4] Sur l'éducation, se référer à L'Histoire mondiale de l'éducation, Paris, PUF, 4 vol., 1981 ; à G. Mialaret, Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation, Paris, PUF, 1979, Les sciences de l'éducation, Paris, PUF, 1976 ; à G. de Lansheere, Introduction à la recherche en éducation, Paris, Collin-Bourrelle, 1982.
- [5] E. Durkheim, Education et société, Paris, F. Alcan, 1934.
- [6] B. Schwartz, L'éducation demain, Paris, Aubier-Montaigne, 1973 : "Un projet éducatif est toujours un projet politique".

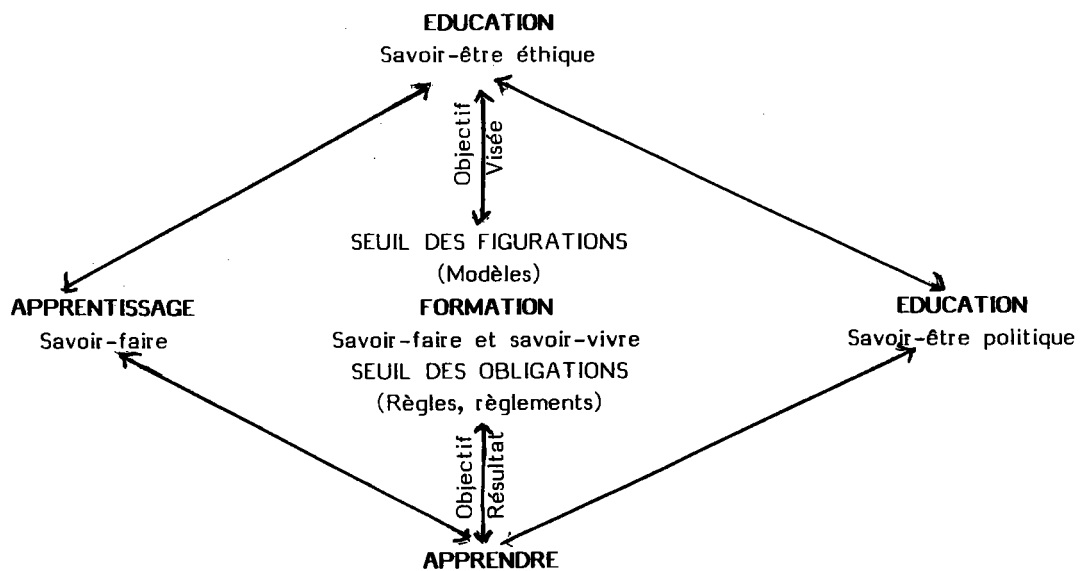
toujours formulé sur un mode positif, il se dit sur les modes négatifs du seuil radical à ne pas franchir, des repères provisoires à ne pas éluder, des limites indiquant jusqu'où chacun peut se risquer. N'est-ce pas cette bipolarité du politique et de l'éthique qui constitue l'éducation ? Ce qu'atteste le cas d'Antigone : le champ politique est sans cesse subverti par l'ordre éthique qui était pourtant censé s'y réaliser.

La stratégie de l'éducation est, comme celle de la formation, ambivalente au plan des finalités. On ne saurait disjoindre l'ordre politique de l'ordre éthique. A isoler le premier, nous voici contraints de répéter l'affirmation monstrueuse d'un corps sans parole : corps de l'Etat et des institutions, *corpus* littéral, corps du contrat. A radicaliser le second, nous voici conduits à poursuivre la quête impossible d'une parole sans corps : parole sans écriture, cri sans silence, désir sans loi. C'est donc bien l'équilibre conflictuel entre le savoir-être politique et le savoir-être éthique qui définit la double fin de l'éducation. Mais l'ambiguïté que nous soulignons est transversale aux deux stratégies de la formation et de l'apprentissage. L'éducation, en tant qu'elle relève de l'éthique, représente le principe déterminant des trois secteurs mentionnés. En d'autres termes, elle recouvre à la fois un champ d'intervention particulier et la visée commune, assurant la régulation ou la cohérence des divers fronts des activités pédagogiques. L'éthique éducative n'émerge-t-elle pas en deçà du seuil des obligations ou des codes et au-delà du seuil des figurations ou des modèles qui circonscrivent l'espace propre à la formation, à l'apprentissage et à l'éducation ?

Laissons là la visée éthique qui est l'objectif médiateur de toute éducation, pour interroger les objectifs plus immédiats : ceux relatifs aux résultats poursuivis. Nous venons de qualifier du terme de savoir : savoir-vivre social, savoir-faire économique, savoir-être éthique et politique, les objectifs des grandes stratégies pédagogiques [1]. Mais nul ne saurait prétendre que ceux-ci sont jamais acquis. Les objectifs n'existent eux-mêmes que comme objets d'approche et de questionnement, offerts à une démarche plus large que celle de l'apprentissage : celle de l'acte d'apprendre. Démarche qui, nous semble-t-il, représente le résultat commun, poursuivi par les trois pratiques précédentes. Education,

[1] Ces divisions recouvrent les grandes distinctions des modes d'activité, tels que les a posés la philosophie grecque. A l'éducation correspond la praxis, à la formation la technè et à l'apprentissage la poièsis.

formation et apprentissage dessinent les topiques d'une recherche qui, dans son inachèvement, se présente paradoxalement sous l'aspect d'un résultat. Sans doute n'apprend-on pas de la même façon, lorsque l'on est en situation éducative, ou lorsqu'on entre soit en formation, soit en apprentissage. Et c'est sans doute le style, qui, plus que les contenus de savoir, différencie et distribue les profils de cette disposition à apprendre. Mais, sous les clivages et sous les modes, c'est l'identité d'une même expérience fondamentale que nous voudrions saisir.



II. LES METHODES

Nous avons délimité le champ des stratégies pédagogiques et défini l'objectif commun que celles-ci revendiquent. Venons-en à l'exploration des directions méthodologiques : de celles qui s'offrent à l'analyse en général et de celles que nous retiendrons de façon privilégiée. Ce discours de la pédagogie, est-il besoin d'insister, s'alimente à plusieurs disciplines qui ont chacune leur méthode propre : il est éminemment interdisciplinaire [1]. Avant l'irruption des sciences humaines qui s'est produite à la moitié de ce XXème siècle,

[1] Voir notre ouvrage : La méthode interdisciplinaire, Paris, PUF, "Croisées", 1983.

il se développe autour d'un tronc commun formé par la psychologie, le droit et la philosophie. Mais, depuis deux décades environ, il fait appel à la linguistique, à la psycho-linguistique, aux sciences du comportement et à la psychanalyse. Ce nouvel usage marque la fin de l'époque des romans éducatifs dont le *Gargantua* de Rabelais et *L'Emile* de Rousseau restent les paradigmes. Que l'on se garde cependant de réduire ce changement à une modification de genre littéraire : c'est la pédagogie comme discours, c'est-à-dire comme motif véhiculant des modèles et des valeurs qui s'effondre. Heidegger a justement remarqué que la pédagogie, cet autre versant de la culture, est la trame historique de celle-ci, dont elle institue le récit. En cette époque où s'érode ce dernier, nous avons à lire l'expérience, non sans en référer, moins par souci nostalgique que par requête régulatrice, à l'idéal de scientificité, d'unité, de normativité et d'institutionnalisme qui a présidé à l'écriture du texte de la pédagogie occidentale.

A. Les paradoxes

Voici le pédagogue tendu entre deux postulations : celle du récit qui s'emploie à résoudre les contradictions et celle de la lecture qui libère des effets de sens latéraux et transversaux. Il habite un espace transitionnel, où ce sont les mêmes contradictions, désormais abandonnées à la dérive, qui en appellent à une lecture, non encore affranchie des requisits passés. Nous retrouvons là une autre ambiguïté, de nature méthodologique, qui se distribue selon des figures paradoxales résistant à la lecture : celles de la science et de l'intuition, de l'unité et de la pluralité, de la norme et du fait, de l'institution et de la liberté.

Le premier de ces paradoxes s'énonce ainsi : le discours pédagogique relève de *procédures scientifiques* et, pourtant, il n'est opérationnel que grâce à un *savoir-faire intuitif* qui rend, à la limite, obsolètes les considérations précédentes. Le pédagogue ne peut ignorer les théories, les lois et les modèles relatifs à l'apprentissage, aux conflits sociaux, à l'évolution de l'enfant, aux progrès de l'apprenti ou encore au fonctionnement de l'institution. Mais ces connaissances ne sauraient lui donner les clefs de l'interpréta-

tion des conduites et de l'intervention circonstanciée. On le voit, le décalage existant entre l'approche expérimentale et l'approche clinique, entre l'explication ou la compréhension ou entre la pertinence et la compétence du discours traduit la bipolarité d'une interprétation, tendue entre ces deux figures de la rationalité que sont la construction théorique et l'intuition, entre le récit et la lecture.

Le deuxième paradoxe, qui articule *l'unité et la pluralité*, est une version plus large du premier. Le récit implique un désir de récapitulation, la sommation d'une visée totalisante et d'une référence unique. Nul ne saurait s'étonner de ce que la pédagogie se soit nourrie d'universaux, résultant d'un rêve d'harmonie de la théorie et de la pratique ou d'un "concoctage" d'idéaux moral, chrétien, culturel ou naturel. Mais l'usage de tels principes directeurs est contredit par une expérience mouvante, fort diversifiée dans le temps et l'espace, éclatée dans de multiples situations particulières. Comment ne pas recourir, pour lever ces malaises et ces malentendus, à des analyses et à des approches aussi nombreuses que possibles ? Et comment, du même coup, ne pas remettre en question le dispositif référentiel, en le considérant comme une présupposition stratégique, comme un tremplin d'essais et, finalement, comme l'inscription d'un fantasme ?

L'idéal-type, ainsi construit, risque, s'il n'est contesté au nom d'une interprétation de *l'expérience mouvante*, de s'imposer comme une *norme de référence* présente et future. Il génère alors un espace discursif, qui, tressé de modèles, d'interdits, de codes, de règlements et d'exigences mimétiques, est cruellement démenti par l'espace symbolique, induit de la lecture des situations. Telle est l'impossible articulation que la pédagogie est condamnée à tenter, sans jamais réussir. Que font, en effet, l'éducateur et le formateur, sinon déchiffrer et défricher le langage des besoins et des désirs ? Qu'ils se gardent de juger les esquisses et les projets dont ils sont les agents, à l'aune de valeurs qui s'inscrivent en porte-à-faux avec leur intervention !

Car ou bien le système référentiel que celles-ci dénotent est dépassé, du fait qu'il est le legs d'une génération antérieure, ou bien, s'il reste encore pertinent pour la génération présente, rien n'indique qu'il le sera encore pour la génération postérieure, où les éduqués seront à leur tour éducateurs.

Ce dilemme est, selon Durkheim, au fondement de l'alternative célèbre qui oppose *liberté* et *institution*. Si les stratégies pédagogiques ont, en effet, pour fonction d'éveiller les possibilités et les capacités de sujets donnés, n'y a-t-il pas une ironie à mener cette entreprise, en passant par des institutions qui érigent, en pôle de vérité, l'idéal de la science, de l'unité et de la normalité ? C'est pour dénouer cette aporie que Rousseau arrache, en quelque sorte, aux pesanteurs de l'institué, la notion fictive d'une nature bonne et spontanée. Car l'institution, c'est le contrat. Mieux vaut commencer d'éduquer, en mettant entre parenthèses un principe qui survient, après-coup, dans l'histoire de l'humanité et dont le jeune enfant ne perçoit pas à priori le bien-fondé. Somme toute, le pédagogue intervient non à l'encontre, mais en dépit de l'institution. Il lui reste à partir du double principe : celui de la perversion de l'institution et celui de la libre expression d'une évolution dont le modèle est calqué sur l'expansion de la philogénèse. On ne saurait que souscrire à cette analyse qui disjoint la généalogie de l'institution, par inversion de la parole dans le contrat, de la genèse du sujet, par libre progression ou par libre traversée. Reste cependant à savoir de quelle nature est la contrainte institutionnelle - est-elle de l'ordre d'un obstacle insurmontable ou d'une limitation nécessaire ? - et, si le processus pédagogique n'a pas pour levier l'inversion ou la perversion attestée, comment la retourner et la déplacer ?

B. La logique et la méthode

1. Les figures logiques

C'est d'une interprétation de ces paradoxes que nous tirons le fil de notre méthode. Car ceux-ci témoignent d'une logique repérable dont nous voudrions rappeler quelques traits essentiels. Le paradoxe est d'abord la figure

d'un appel à la *relation*. Il occulte le soit-disant troisième terme, offrant l'appui d'un dépassement, précisément parce qu'il n'est pas un terme ou un éventuel palier de la dialectique. Qu'est-il alors sinon une fonction, au sens mathématique du mot, c'est-à-dire le lieu symbolique où les termes de la relation sont mis à distance l'un de l'autre : où ils viennent à terme et donc sont susceptibles d'être rapprochés ou permutés, mais toujours sur la base de leur distanciation initiale ? Ce lieu est lui-même une structure, où interagissent des instances imbriquées ou emboîtées les unes dans les autres, telles le sexe, le désir, le corps, l'argent, le pouvoir, l'absolu... . Or il nous apparaît que ces instances, lorsqu'elles qualifient les paradoxes énoncés plus haut, s'organisent "en fonction" de pôles : ceux de la langue, de la culture, du savoir.

Que le paradoxe soit la figure de la relation instituée en fonction, cela signifie qu'il indique, dans le moyen-terme dont il fait élision et ellipse, la surface où les termes sont impliqués. C'est bien l'*implication* qui crée la fonction. Point de fonction qui ne relativise les jeux de rôles, où sont enclos variables et fonctions. C'est donc bien l'implication de deux sujets dans un projet commun qui *fait fonction de relation*. On ne saurait donc prétendre qu'il y ait, d'un côté, un sujet formateur et, d'un autre, un sujet formé. L'un et l'autre se forment en étant formés, de sorte que c'est l'être-en-formation, ou encore la fonction dont chacun se trouve être un partenaire, qui forme. On étendra avec raison et profit ce même modèle à l'éducation, à l'apprentissage, à la relation analytique, médicale ou économique...

La logique du paradoxe, ainsi enracinée dans la relation et la fonction, procède par *inversion*. Voici que le soignant devient soigné, l'analyste analysant, l'enseignant enseigné... et donc le payant payé de retour. Nous percevons, dans ce jeu de l'inversion, la loi de toute institution : c'est en effet, de l'inversion de la demande en offre, du signifiant écouté en signifiant "entendu", du sujet en personne anonyme, des conflits en contrat ou du temps en espace que s'entre-tient l'instituant de toute institution. Mais une telle tactique, pratiquée en situation relationnelle ou institutionnelle, n'est perversion qu'à se répéter en miroir et indéfiniment. En se jouant, elle se déplace et c'est de ce déplacement que témoigne le discours pédagogique en acte. Fini le coup de l'arroseur-arrosé, quand l'arrosé se décide à oser l'art, c'est-à-dire à autrement *art oser*.

L'inversion déplaçante que tient en suspens le paradoxe ne se résout qu'en réquérant l'appui d'une autre figure logique : celle de la *supposition*. Inverser revient, en effet, à entrer dans la complicité d'une supposition : c'elle d'un maître supposé savoir, d'un médecin supposé guérir, d'une institution supposée receler ce qu'elle offre : le salut, la santé, la sécurité, la paix, l'amour... S'impose alors, il est vrai, brutalement, une sorte de pouvoir des clefs métaphoriques, refoulant un autre type de pouvoir dont la clef cachée réside dans le risque même, couru par le sujet qui se l'approprie. La supposition tisse bien une certaine complicité qui repose sur l'imaginaire d'un désir, qu'on transforme en conquête ou en cause à défendre, comme si, en s'en interdisant l'accès, il y avait une meilleure jouissance. Moment crucial où le point d'appui s'offre comme un relais provisoire, au risque d'être fantasmé comme la chose-clef. Moment stratégique, moment pédagogique où la complicité renvoie, sur la simple foi d'un désir qui fait loi - et non cause -, à une capacité inédite et autonome dont le sujet s'autorise.

2. Le parcours méthodologique

Notre méthode, on le devine déjà, s'inscrit dans le champ des indications que nous fournit la logique du paradoxe. Le tiers occulté, qui met en branle les processus de la relation, de la fonction, de l'inversion et de la supposition, se présente comme un front de représentations verbales, conceptuelles et imaginaires. En le désignant par le terme de fantasmatique, nous sommes conscient que mot et concept se distinguent du fantasme. Mais nous sommes aussi conscient que ces distinctions sont affaires d'écoute et donc d'écriture. Tout comme il y a une écoute verbale et conceptuelle du fantasme, il y a une écoute fantasmatique du mot, du concept et de l'image. C'est à cette écoute dont le chemin va de l'analytique à la dialectique, ou encore de la déconstruction à la construction autorisée par la critique, que nous nous rallions. Or, un tel travail exige le constant concours de trois disciplines qui interfèrent à tous les niveaux, où l'on aborde les représentations définies :

ceux de la linguistique, la philosophie et la psychanalyse [1]. .

L'écoute est conjointement lecture d'interprétations et interprétation de lectures, lecture de lectures interprétées et de lectures interprétantes. Elle a pour champ les représentations de l'action d'apprendre. Compte tenu des disciplines ici conviées, nous dégagerons nos modèles aussi bien de l'analyse sémantique ou sémiologique que de l'analyse des concepts ou de la psychanalyse des fantasmes. Nous déplierons donc les codes langagiers, doctrinaux, sociaux et moraux où sont enchâssés ces matériaux. Écoute compréhensive, articulée au paradoxe, ou lecture herméneutique de l'instituant fantasmatique : telle est la voie méthodique qui s'est, en priorité, mais non exclusivement, imposée à nous [2]. Elle présuppose que toute représentation soit structuration d'un fantasme qui réalise un compromis entre le faire-signé du signifiant individuel et le signe symbolique dont le sort relève de la communication.

III. LE CHAMP SYMBOLIQUE

Les pratiques prennent appui non seulement sur des formulations stratégiques ou méthodologiques, mais aussi sur des formulations symboliques. Celles-ci trament le champ référentiel des pratiques pédagogiques, au double sens de ce génitif, puisque la position et la délimitation d'un tel champ sont déterminées par des pratiques traditionnelles et déterminent, à leur tour, d'autres pratiques. Or cet espace que l'on peut caractériser d'épistémique, en raison de sa fonction déterminante, est traversé de forces, ou, pour parler comme Moreno, est distribué selon des polarités attractives ou répulsives, ou encore, si l'on emploie un langage plus neutre, supporté et orienté par des vecteurs qui se surdéterminent tantôt par empiement, tantôt par exclusion.

[1] La psychanalyse caractérise la pratique de l'écoute des sujets parlants : elle est, dans notre perspective, l'écoute symbolique d'un discours imaginaire.

[2] Ce parcours a été esquissé par M. Sanner (Du concept au fantasme, Paris, PUF, 1985) et, plus particulièrement, sur le champ expérimental de la formation par R. Kaës et D. Anzieu (Fantasme et formation) Paris, Dunod, 1979). Le recours que nous faisons à la psychanalyse comme méthode de lecture de la pédagogie est analogue à celui qui est indiqué dans les textes publiés par M. Cifali et J. Moll, Pédagogie et Psychanalyse, Paris, Dunod, 1985 (préf. de J.C. Filloux).

A. Le vecteur corporel

Le corps est le pivot des représentations relatives à la démarche d'apprendre. Il est le thème explicite de trois codes qui tressent un même vecteur : le code orthopédique, le code thérapeutique et le code érotique. *Le code orthopédique* module, comme on l'a montré, une pédagogie du redressement qui fait histoire [1]. Celle-ci, soumise à l'exigence rationnelle, s'exprime, au 17^e siècle, à travers l'image du "corset", puis au 18^e siècle, à travers une réglementation disciplinaire qui, inspirée de l'énergétique et calquée sur le modèle de la gymnastique militaire, est le symptôme des "limites de l'entendement." Au 19^e siècle, le corps se corrige : le plaidoyer en faveur de la droite posture découle d'une intériorisation de l'image corporelle. Devenu, au 20^e siècle, l'objet de soins hygiéniques, de sollicitude psychologique et de manipulation publicitaire, il s'offre à la prise de conscience et à la surprise de la jouissance. Quels que soient les sèmes qui composent ce récit orthopédique, ils tournent successivement autour des lexèmes d'erreur, de faute et de maladie.

Le code orthopédique est subordonné au *code thérapeutique*, plus vaste, qui lie, dans une même visée, l'histoire du corps à celle du savoir. Il s'appuie sur le motif hippocratique et socratique de la guérison par le savoir médical et de l'accès au savoir par la guérison. De l'ignorance, assimilée à une maladie, la connaissance ou la prise de conscience est le médicament : le médicament, c'est-à-dire aussi bien le poison que le remède. Ce qui semble signifier deux choses. D'abord que le savoir est ambigu : il y a un savoir qui tue et un savoir qui guérit. Ensuite, que c'est le savoir lui-même qui, comme poison, comporte le remède, dans la mesure même où l'on y renonce : le non-savoir initial de l'ignorance, après la cure du savoir, se retourne alors en non-savoir ironique, aporétique, énigmatique. On le pressent, ces interprétations entre-mêlent le thème grec du savoir comme erreur, car nul ne fait le mal volontairement, et le thème judéo-chrétien du savoir comme faute, car nul ne doit manger du fruit de l'arbre [2]. Toujours est-il que ces deux conceptions se rencontrent

[1] G. Vigarello, *Le corps redressé*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978.

[2] La culpabilité transforme l'erreur en faute et fait de la faute une maladie. Elle est bien en cela erreur sur l'erreur : le sujet se trompe au double sens du terme, car il erre et il se ment.

dans la notion de maladie qui hante l'imaginaire de la faute. Mais comment cela est-il possible, sinon par le savoir ? On comprend que la tradition pédagogique qui, d'Hippocrate et de Socrate, rejoint, en passant par Descartes et Rousseau, les thèses les plus contemporaines d'un Moreno ou d'un Rogers, érige la prise de conscience, l'aveu, l'élucidation et la confession, en clef universelle du déblocage, car c'est dans le savoir que l'on "débloque". Sans nul doute, le désir de rompre avec cette conception, en disjoignant savoir et guérison, témoigne, au mieux, de l'originalité de J. Lacan. Séparons pour un temps connaissance et santé, ignorance et souffrance : la pédagogie s'effondre comme discours utile.

Le savoir qui redresse et guérit est spéculé comme étant le phallus : savoir sans faille, lisse, absolu. Or les fantasmes sexuels traduisent, *en langage érotique*, la mise à disponibilité de ces représentations phalliques. Arrimée aux désirs inconscients de coït avec le sujet de la science ou d'engrossement de ceux qui sont en passe et en position de l'acquérir, la quête de savoir est supposée réaliser le comble de l'union ou de la pro-création. C'est donc une image : celle d'un faire-corps symbiotique, celle d'un prendre-corps maïeutique, que vient configurer la représentation du savoir. Hypothèse paradoxale et contradictoire qui s'évertue à identifier jouissance et absolu, à éterniser le désir, comme si ce n'était pas de l'absence de l'objet à savoir qu'il y avait jouissance.

B. Le vecteur économique

Le savoir manque, et c'est pourquoi il s'échange. Le vecteur économique comporte une connotation *commerciale*. Même s'il n'est pas le savoir-marchandise de cette nouvelle sophistique qu'est, pour une part, la formation, le savoir n'est plus enregistré ou accueilli passivement : il est construit, fabriqué en série, bricolé, traité, le plus souvent livré sous la forme d'épures et de structures qui ne sont que des patterns ou des stéréotypes, élevés à la dignité de modèles. A la différence des modèles qui, appliqués à une réalité mouvante, provoquée au remaniement et à la transformation, produisent du savoir par lecture, les stéréotypes reproduisent la réalité, qu'ils ploient

à leurs exigences de normativité ou d'orthodoxie. C'est ainsi qu'ils ont le sort ou le destin des marchandises promises à livraison . Mais si le troc ou le commerce, ne transforme, en effet, ni le produit, ni l'argent, contre lequel il s'échange, qui oserait prétendre que le savoir persiste, inchangé, tel le produit commercialisé ou tel l'argent comptant ?

L'épure et la structure s'échangent sur la base d'un autre paradigme : celui des signes. Comme le code commercial, le *code linguistique* soustrait le savoir à la vie de l'écriture. Le signe, en effet, dé-signe le réel comme l'argent contre-signe la marchandise. Qui en douterait trouverait, jusque dans l'interprétation saussurienne du signe comme valeur, une illustration à notre propos. Toujours est-il que les représentations économiques du savoir se trouvent confortées par cette référence à l' "argent linguistique". Car non seulement le mot s'échange contre du réel dans l'énoncé, non seulement il s'échange contre le mot dans le discours, mais encore il induit, en s'échangeant ainsi, le champ de la parole, où ont libre cours les dévaluations, les plus-values ou les inflations de sens. Comme la masse monétaire et la masse linguistique, le savoir est un capital susceptible d'usages équivalents : placement, dé-placement, thésaurisation, investissement, enrichissement, marges bénéficiaires, sur-croît et accroissement. Il n'est pas jusqu'au non-dit qui n'apparaisse comme une retenue, une opération de soustraction et de capitalisation du sens.

Le code informatique transfère le code linguistique du domaine de la lisibilité à celui de la visibilité. C'est en effet, ce qui est vu qui doit être lu. Les unités d'information, stockées comme les mots, sont décomposées et recomposées selon des figurations multiples, inédites et indéfinies. Liées indépendamment de la lecture et de l'écriture, elles sont les symboles de la compatibilité des comptabilités : elles montrent les formes compossibles, dirions-nous en langage leibnizien. Sans doute, l'image du savoir que déroule et enroule le code informatique est-elle sans cesse mouvante, évanescence. Nul doute, que la connaissance s'emploie à imposer des formes, non à les recevoir; à les composer entre elles, non à les figer dans des limites incompressibles. Mais ce renversement abrite un paradoxe. Le savoir est-il produit par la connaissance ou par le jeu des informations dont la connaissance fait le relevé ? Comment peut-il être la figure évanescence de calculs qu'il ne maîtrise plus ?

C. Le vecteur politique

La maîtrise est affaire de pouvoir. Mais ce dernier se situe, comme on l'a montré, en retrait des codes qu'il manipule. Le *code administratif* est, avec ses procédures d'examen, de classification et de réglementation, l'écran idéal, derrière lequel le pouvoir se retire, l'espace où il résonne, sans parler, dans l'anonymat qui déresponsabilise, dans les dénivellations qu'il crée, dans les conflits qu'il suscite. Nivellement, dénivèlement et affrontement, telles sont les tactiques du pouvoir qui agit sous le masque de l'administration. Il est aisé d'analyser le savoir à l'aide de ce code de fonctionnement, constitué de fiches, de cas, d'inscriptions, de concours, d'évaluations, de contrôles, et de diplômes. Comment celui qui apprend pourrait-il faire l'économie d'un tel discours de pouvoir ?

Le code administratif sert de référence au *code social*. L'administration est, en effet, au service de l'ordre de la société, car elle assigne à chacun de ses membres son statut, son rôle et sa fonction. Qui nierait que l'acquisition du savoir confère ou conforte une position, confirme des responsabilités et accorde droits et devoirs d'intervention ? Nous voulons dire qu'il existe une hiérarchie sociale qui reproduit et que reproduit le savoir. Même si la reconnaissance sociale est parfois ingrate envers ses khamikazes, ces derniers jouissent, pour le moins, d'un pouvoir de résistance, à défaut d'un pouvoir de domination ou de décision. Savoir, c'est entrer dans une caste sociale, d'autant plus facilement d'ailleurs que l'on vient de la quitter, pour un temps, justement le temps d'apprendre. Le pouvoir, par le biais du savoir, gère la répartition de la société en classes et en castes.

Alors que le code administratif exprime le pouvoir sur le mode syntaxique et que le code social l'exprime sur le mode hiérarchique, le *code juridique* se retranche derrière l'orthodoxie. La loi, à la différence du règlement administratif et de la réglementation sociale, délimite et partage le champ du savoir. Elle institue la connaissance sur un manque, relevant lui-même d'un interdit. Interdit ambigu qui peut fonder le désir et tout aussi bien justifier l'arbitraire du pouvoir. Programmes, réformes, contrats de formation, orientations d'éducation, décrets, niveaux de capacité..., tels sont les barrières législatives qui

balisent le domaine cognitif. Grâce à la législation qui divise les stratégies pédagogiques, le pouvoir édicte ce qui est à savoir et comment il convient de le savoir, mais ne dit point pourquoi il faut le savoir. Il définit l'objet et les moyens de l'accès à la connaissance, mais se tait sur la finalité dont il est la figure refoulée.

D. Le vecteur religieux

Le pouvoir, en se posant comme cause cachée du savoir, inaugure le vecteur religieux. Sans la représentation d'une unité perdue, offerte à la reconquête, point de religieux. A dire vrai, c'est le *code moral*, c'est-à-dire la croyance en une vérité posée hors des prises intellectuelles, qui joue ici à l'instituant. Le religieux inspire toute démarche, par laquelle l'homme tente de se réapproprier la cause dont il s'est départi. On ne s'étonnera pas de ce que la morale qui a présidé à son institution ne cesse d'accompagner son évolution. Interdits, mérites, élection et sélection, ascèse, obéissance à la méthode, telles sont, entre autres, les déterminations, sur lesquelles se règle la bonne conduite intellectuelle. Quiconque apprend se fait "du bien", ne serait-ce que parce qu'il récupère la cause perdue, à laquelle son instinct moral a sacrifié l'affirmation spontanée de la vérité de son désir.

Le code mythique est l'horizon du code moral. Il dit que la cause cachée fait signe. Après avoir été interprétée en termes de causalité, la vérité est exprimée en termes d'une origine qui provient et advient. Or un tel modèle codifie nos représentations du savoir. Apprendre est une conquête, une démarche initiatique, un voyage vers l'inconnu, le partage d'un secret, une voie vers le paradis. Ces déterminants mythiques structurent l'imaginaire de l'éduqué, de l'apprenti et du stagiaire. Plus explicites dans les activités de formation qui s'emploient à les inverser et à les déplacer, ils n'en sont pas moins présents, à titre de moments provisoires ou détails d'emprunt, dans les processus d'éducation et d'apprentissage. Nous le voyons bien, le code mythique intervient, comme toujours, pour résoudre une contradiction : celle qui oppose les représentations du voilement du savoir et de son inévitable appropriation.

C'est ainsi que cette solution s'impose comme nécessaire, justement parce qu'elle doit être dépassée et "relevée" par les stratégies pédagogiques qu'elle justifie.

Le code mystique vient se greffer, pour ainsi dire, sur le code mythique. Non seulement il sanctionne la résolution imaginaire de représentations que l'éducation subvertit, mais il célèbre les vertus sacrales du corps. Le mythe mobilise le rite dont il invite à avaliser le parcours. Du discours au corps, tel est le trajet du mythe ; du corps au discours, tel est celui du rite. Le second tend à occulter le malentendu dont témoigne le premier et, du même coup, à retarder, sinon à aggraver le processus de la relève pédagogique. La célébration et le partage du savoir sur le mode de la communion, de l'élection et de la lecture des Textes dans les "écoles" ou les "chapelles", ainsi que certains dispositifs de formation, qui ne sont absents ni des stages, ni des expériences de dynamique de groupe, renvoient à un code mystique qui ritualise le rapport du corps à la parole. Reste alors à faire appel à la subversion, qui, s'exerçant sur une surface plus étendue de transfert, libère à la fois la parole et le corps.

On l'aura sans doute soupçonné : c'est la métaphore du corps qui se déplace sous les stratégies, les méthodes et les vecteurs symboliques. Métaphore du savoir comme corps : corps malade à rétablir, corps de données à constituer et à échanger, corps politique affirmant sa maîtrise en retrait des prises dont il s'assure, corps religieux à représenter et à partager en partie ou en totalité. Mais aussi métaphore d'une parole dont le statut oscille entre le faire-corps et le prendre-corps, entre l'identification imaginaire et la distanciation symbolique. Mais tout ce parcours des pratiques qui draine des stratégies dominantes, des méthodes paradoxales et des vecteurs symboliques complexes, comporte une autre face : celle de discours entre-mêlés dont il convient à présent de dénouer l'écheveau.

CHAPITRE II

LES DISCOURS

Les pratiques sont autant de ponctuations de discours jamais explicités comme tels. Car nul n'agit sans mettre en oeuvre, en cause et en jeu, un ensemble de références idéologiques, conceptuelles ou fantasmatiques. On ne saurait présumer que le discours se limite à précéder, à l'instar d'un horizon ou d'un projet, la réalisation, ni que celle-ci s'épuise dans le passage à l'acte qui inaugure le domaine des applications. Le discours accompagne la pratique dont il est le principe régulateur ou normatif. C'est dire qu'on peut l'induire, à chaque instant, de l'action elle-même. C'est aussi reconnaître que chacune des stratégies pédagogiques se définit d'un lieu théorique, qu'elle délimite un espace discursif. N'allons pas confondre le schéma tactique avec la courbe de l'expression stratégique : les discours que nous allons à présent déplier sont coextensifs aux pratiques qui, chacune, revendiquent plusieurs formulations tactiques. Nous nous contenterons de circonscrire les vecteurs et les secteurs des discours, à partir d'une mise en perspective, relevant d'une réflexion philosophique et d'une justification psychanalytique.

I - MISE EN PERSPECTIVE

L'éducation fait appel, en raison même de son ambiguïté, à deux types de discours. En tant qu'elle revendique, comme pratique régulant un savoir-être politique, l'insertion harmonieuse de l'individu dans la cité, elle parle le langage de la maîtrise. Mais, en tant qu'elle appuie cette revendication sur une exigence éthique ou qu'elle enseigne un savoir et un pouvoir-être, ayant pour finalité l'épanouissement de la personnalité, elle se fait le héraut du discours de l'analyste qui libère le désir. On verra, par ailleurs, émerger

dans les pratiques de formation, la mise en scène du discours de l'hystérique qui s'épuise à engendrer, enfanter et reproduire. La stratégie de l'apprentissage, enfin, en raison de son aspect mimétique, repose sur un discours analogue à celui que détient l'universitaire, soucieux de transmettre ce qu'il a lui-même reçu des bons auteurs, des grands textes et de méthodes savamment et traditionnellement éprouvées et peaufinées.

Ne nous y méprenons pas : si les catégories, ici mentionnées, s'imposent au titre de principes dominants de domaines spécifiques, elles traversent l'ensemble des pratiques, au titre de principes déterminants. C'est dire qu'elles interagissent dans chacun des espaces ainsi découpés, jusqu'à infléchir, corriger et déplacer la signification du principe dominant. Elles informent la pratique en se contestant mutuellement. Si, dans un groupe de diagnostic, par exemple, le discours hystérique devient dominant, il peut être renversé en discours de maîtrise par le discours de l'analyste ou encore s'entretenir d'une complicité rhétorique, à l'envers et à l'encontre de ce dernier. N'imaginons surtout pas les discours enchâssés dans l'arche des pratiques. Ce serait réduire à un silence impuissant le réquisitoire de la pédagogie.

Le lecteur n'ignore pas que ces quatre discours, extraits par Kierkegaard de la figure de Socrate, ont été, par J. Lacan, analysés au niveau de leur procédure et de leur efficience. Arrêtons-nous un instant à la position et à la condition de Socrate pédagogue. Ce n'est pas sans paradoxe, que ce dernier occupe la scène. Corrupteur de la jeunesse, qui n'a ni enseigné, ni écrit, il se moque de la pédagogie, comme il se moque de la sophistique. Mais ce n'est pas sans complicité pour la pédagogie qu'il définit son attitude comme étant l'exercice d'un désir (*eros paidikos*) : celui de créer un monde commun, fondé sur l'ordre, entendu au double sens d'ordonnance et d'impératif. Allons plus loin et n'hésitons pas à soutenir que la figure de Socrate comporte quatre facettes dont chacune est la projection de l'un des quatre discours.

Or ces facettes, on peut les voir jouer à travers les témoignages que nous ont laissés sur Socrate le comédien Aristophane, l'historien Xénophon

et le philosophe Platon [1]. Aristophane met en lumière le rhéteur, mais en considérant Socrate comme un personnage inutile et dangereux, il rabat le versant hystérique de son caractère sur son versant délirant. Xénophon, en revanche, souligne les traits relatifs à la rhétorique universitaire, chez celui dont il partage les entretiens familiers et dont il suit les leçons. Mais, surtout, habillant Socrate en moraliste et en ascète, il projette sur lui une maîtrise, issue de l'effort (*ponos*), qui est, à ses yeux, l'idéal de la pédagogie, appelée à former "les hommes les plus disciplinés, les plus retenus, les plus maîtres de leurs désirs". Ce bon élève qu'est Xénophon a pipé la question que, sur les conseils de Socrate, il a adressé à l'oracle de Delphes, tandis que Platon, le disciple, ne craint pas de découvrir la source lumineuse de l'énigme sous le halo de la question. Les dialogues platoniciens, en effet, font incontestablement de Socrate l'analyste qui, par l'ironie, s'absout de l'hystérie, inscrite dans son désir d'accoucher les esprits. Ils conjugent en fait les quatre discours qui composent les quatre profils du visage de Socrate.

Celui que l'oracle de Delphes a désigné comme étant le sage (*sophos*) et investi de la mission divine de se consacrer à l'éveil critique est sans conteste le maître. Il "élève", au rang de questions sur l'essence, les problèmes quotidiens relatifs au travail, à l'usage des armes, à la forme du gouvernement, au culte des dieux... Il invite ainsi chacun à s'assurer, par-delà l'anecdote, du recul que lui concède le signifiant-maître de l'essence. Mais ce dernier est lui-même interrogé pour être débusqué du lieu de vérité qu'il occupe et occulte. Ainsi fait le discours de l'analyste : affranchir la question du problème et extraire l'énigme de la question. Socrate, ce "poisson torpille" qui détruit la sécurité, ce "taon" dont la piqure éveille du sommeil, ne cesse de briser ou de dégonfler les illusions d'une vérité dont la surprise fait lâcher prise. Or, en vue d'en arriver à cette ironie, il manie la réfutation sophistique, apanage de l'académicien et de l'universitaire, ainsi que l'opération maïeutique, qui est l'art inconscient de l'hystérique. Mais si sophiste soit-il, il reste analyste : la joute verbale est au service du dialogue qui retourne l'homme vers son inquiétude. Et si analyste soit-il, il ne se désiste pas d'une maîtrise

[1] Le Socrate d'Aristophane est le rhéteur "universitaire" dangereux (*Les Nuées*), celui de Xénophon (*Mémoires*, *Apologie de Socrate*, *Banquet*), le maître qui parle avec autorité, celui de Platon (*Apologie de Socrate*, *Criton*, *Gorgias*, *Ménon*, *Phèdre*, *Banquet*), le maître qui déjoue tout attribut de maîtrise, l'accoucheur et l'ironiste.

dont il est, par ailleurs, convaincu de la relativité : le raisonnement par induction satisfait à une sereine exigence de légitimation et de cohérence. Comment en serait-il autrement, lorsque Socrate en appelle au démon intérieur dont la voix est imprescriptible, au savoir caché dans l'esprit, à l'image des dieux enfouis dans les statues de Silène ? Laisser causer la voix, laisser accoucher du savoir, telles sont les représentations hystériques que l'analyste ne cesse de dénier [1]. La voix, en effet, se tait, lorsqu'elle se *raisonne*, de même que le savoir, mal éveillé et trop manipulé, peut avorter. Ni savoir, ni silence, la voix est trace, car elle tresse les deux en vérité. Ni feinte, ni nescience, le savoir est in-science, ce rien de savoir, ce presque de nescience.

Comme Socrate, le pédagogue est maître ès dialectique : celui que l'on consulte comme l'oracle, celui dont on s'autorise et qui détient l'art de poser les vraies questions. Il est aussi spécialiste en rhétorique et en sophistique : il renverse les préjugés, dé-scelle les questions, laisse chanter les mots, fait voler le sens en éclats et se persuade lui-même que, à force de gymnastique, de mystique et de séduction, il convainc les autres. Mais le maître ès dialectique et le spécialiste en rhétorique est aussi docteur ès maïeutique : il file, il accouche, il éveille. Il est le moniteur rodgérien qui admoneste, le contrôleur morénien qui conte les rôles, le catalyseur lewinien qui lève les résistances et ouvre les portes. La catalyse n'exclut cependant pas l'analyse : l'impossible prise de conscience renvoie au non-savoir, l'impossible reproduction à la production. Le maître oraculaire, l'académicien sophiste et le docteur accoucheur se retirent devant l'analyste qui recadre, dé-montre, en appelle au non-savoir.

Le pédagogue met en scène ces séquences discursives qui s'opposent, se limitent, s'équilibrent ou s'annulent. Il songe et joue avec la dialectique, la sophistique, le maïeutique et l'analytique. Or, ces quatre discours, ou plus exactement ces quatre fonctions du discours pédagogique, circonscrivent des figures du pouvoir. Le pouvoir est magistral, parce que politique : le maître sait comment il faut séduire, parce qu'il sait "se" conduire. Il est aussi littéral, parce que sacré : sophiste et rhéteur sont, comme l'universitaire, serviteurs

[1] Le discours hystérique se retrouve aussi bien dans le "laisser-croître" de Rousseau que dans le "laisser-faire" des maîtres-camarades de Hambourg ou dans le "laisser-vivre" de l'école de Summerhill.

du texte et ministres d'un savoir dé-légué. Lorsque celui qui veille sur la lettre se transforme en éveilleur du sens, le pouvoir, de sacré, devient senti-mental : il met bas la transcendance, il place à portée de main l'inaccessible, il démythi-se le sacré, en montrant le caché. Mais ces diverses prises littérale, sacrale et sentimentale d'un même pouvoir sont, pour ainsi dire, articulées au pouvoir verbal et non-verbal de la parole, bref à une possibilité qui échappe à toute maîtrise.

II - REPRISE PHILOSOPHIQUE

Tour à tour maître, ministre, éveilleur ou géniteur, analyste ou ironiste, le pédagogue n'a point de visage. Aussi apparaît-il, sous le masque composite de ses pro-positions discursives, toujours en retrait, absent et présent à la fois. Or, cette fuite des profils au profit de *l'incognito*, cette évanescence d'un visage, disparaissant sous ces diverses figurations, traduit, sous la forme de la théâtralité, l'exigence éthique de l'éducation ou encore souligne l'inscription symbolique du lien impératif, où il faut apprendre. Où il faut apprendre, c'est-à-dire où il faut commencer d'exister. Qu'on le veuille ou non, c'est cette possibilité inauguratrice que réfléchissent les initiatives visant à l'insertion, les reprises de la formation et les prises de l'apprentissage. Le pédagogue est l'ironiste : celui qui se tient en deçà ou au-delà des parades dialectiques. C'est parce qu'il est tel, qu'il peut jouer au thérapeute sophistiqué [1], au médecin accoucheur ou au grand prêtre intercesseur, bref qu'il peut, en empruntant ces rôles, faire fonction d'analyste.

Est-il besoin d'insister sur cette composition des discours ? Rien n'est plus anti-pédagogique que la morale qui procède par exclusion ou par inclusion hiérarchiques. Kierkegaard laisse sans doute entendre qu'il y aurait une pédagogie mensongère, de nature sophistique, une pédagogie illusoire, se réclamant d'une maîtrise occasionnelle, et une vraie pédagogie, fondée sur le rapport

[1] Les sophistes étaient persuadés qu'ils étaient les thérapeutes d'une génération dont il convenait de soigner le mal par l'art de la rhétorique.

conditionnel et, à certains égards, inconditionnel du disciple au maître. On ne saurait sanctionner cette interprétation, sans dénier le semblant qui dessine le praticable de toute entreprise pédagogique. Comment apprendre, sans prendre appui sur des présuppositions, des fictions ou des croyances, sans provoquer des dénivellations, des déplacements et des transgressions de sens, sans opérer des découpages signifiants dans le phrasé d'un savoir, apparemment homogène et indifférencié ?

L'interprétation de Socrate que défend Kierkegaard, dans *Le Concept d'ironie*, semble démentir l'interprétation, plus étroite, car plus directement inspirée par un souci pédagogique et religieux, qu'il nous propose dans les *Miettes philosophiques*. Nous partirons pourtant de cette dernière, plus centrée sur une problématique de la relation, quitte à relire notre propos à la lumière du concept d'ironie [1]. Nous mettons provisoirement en veilleuse la figure du sophiste, car c'est autour de la figure du maître que se structurent les trois autres discours. Qu'est-ce qu'un maître ? Kierkegaard distingue le maître par occasion du maître comme condition. Le premier est le pôle d'une relation positive, réglée sur un imaginaire de maîtrise. Le second est le symbole d'une relation négative qui renvoie le maître comme le disciple à l'ironie d'une commune condition de non-savoir. C'est donc autour de deux conceptions de la relation que s'organise le champ discursif de la pédagogie : la première institue les termes en vis-à-vis, comme étant chacun le miroir l'un de l'autre, la seconde constitue les termes à partir de la différence qui les unit.

Le premier cas de figure est ambigu. Ou bien le maître est le miroir qui bloque une image, par définition sujette au dédoublement et à la multiplication [2], ou bien il est le miroir sans tain, qui laisse fuir l'image, indéfiniment, sans qu'elle ne puisse être rassemblée en une figure et réappropriée par une parole. Cette alternative est, en réalité, fondée sur ce que Kierkegaard nomme *l'occasion*. Or nous savons bien que ce concept est ambiva-

[1] S. Kierkegaard, *Les Miettes philosophiques*, trad. P. Petit, édit. du Livre Français, 1947.

[2] Voir à ce sujet le développement suggestif de F. Dagognet dans *Philosophie de l'image*, Paris, J. Vrin, 1986 (2ème édition), p. 19-61.

lent et qu'il désigne tantôt la récurrence ou tantôt l'occurrence, disons la chance unique de la rencontre, bref tantôt l'éventualité réitérable d'une même rencontre ou tantôt l'opportunité heureuse de la rencontre [1]. Ces deux figures de l'occasion sont deux figures de la répétition : l'une fonctionne sur le mode de la reprise d'une fermeture, l'autre sur le mode d'un perpétuel déplacement. Bref, *automaton* et *tuchê* indiquent deux fonctions du miroir magistral : l'une de blocage du désir sur l'image insistante du maître, l'autre de déblocage du désir à la faveur de l'effacement et de la réapparition de cette même image. D'un côté, nous avons le dispositif du discours du maître, d'un autre, celui du discours de l'hystérique. Le disciple, emporté par l'automatisme de la répétition mimétique, ne "sait" qu'à force de s'approprier le savoir du maître qui l'aliène, alors que celui qui saisit, en abordant le maître, la chance de sa vie, ne "sait" qu'en se réappropriant son propre savoir, qu'il réfléchit sur la figure magistrale. Ainsi, à l'ombre du discours du maître, se rangent les pédagogies classiques et autoritaires, tandis que, à l'ombre du discours de l'hystérique, se donnent rendez-vous les pédagogies de la libre expression et de la prise de conscience.

Celui que Kierkegaard nomme le maître n'est pas l'occasion réflexe ou réflexive de l'accès à un savoir extérieur ou de l'éveil à un savoir insu. Il est la *condition* de la découverte d'un savoir qui n'est ni édicté par la parole du maître, ni dicté par une lecture des états d'âme, mais qui est appelé par une nouvelle disposition à savoir. Le maître intervient par analyse, par sélection ou par recadrage. Il opère ce renvoi non en s'offrant comme miroir, mais en indiquant le détour à faire. A quoi bon savoir, si l'on n'est métamorphosé par ce que l'on sait ? C'est sans doute d'une conversion dont le maître est le témoin. Savoir, ce n'est pas savoir que l'on ne sait pas, car la conscience de son ignorance n'est une révélation pour personne, et ce n'est pas, en revanche, savoir que l'on sait déjà sans le savoir, car apprendre que l'on sait n'est une performance pour personne. Pourquoi ne pas se demander, si apprendre ne revient pas à savoir autrement que l'on sait, peu importe ce que l'on sait ? S'il en est ainsi, le maître est la condition de cet "autrement savoir" et, à cette condition, au moins, il vaut le détour.

[1] Voir l'analyse que fait Lacan de ces deux concepts aristotéliens.

Comment ne pas réviser, sous cette mise en condition, une interprétation par trop lâche, du lien entre la guérison et le savoir ? S'il existe une guérison, rendue possible par la prise de conscience de la maladie, de l'erreur ou de l'ignorance, nous ne pouvons que nous en réjouir. Ce n'est cependant pas à cette guérison *par* le savoir que nous faisons allusion. Nous évoquons, en effet, cette guérison *du* savoir, qu'entraîne nécessairement toute nouvelle façon de savoir. Il est vrai de dire, de ce point de vue, que celui qui apprend se guérit non des contenus, mais des modes de savoir. Ce sont, sans conteste, ces avancées, mesurant les écarts opérés par cette constante restructuration du savoir, qui déterminent notre rapport à la vérité. Comme l'analyste, le maître est un thérapeute qui sait que nous souffrons de nos manières de savoir et que nous n'avons hélas ! nulle conscience de cette souffrance. Si l'expérience d'une formation de type analytique déclenche un processus de guérison, ce ne peut être que de façon indirecte et par le biais d'une conversion que ratifie la démarche d'apprendre.

Le maître symbolise *l'ironiste* que nous devons être, chacun à nous-mêmes, si nous voulons apprendre à savoir autrement : "L'ironie, souligne Kierkegaard, tient manifestement à l'absence de tout point commun entre l'attaque et la défense. Si Socrate s'était efforcé de montrer qu'il s'en tenait à la tradition ou que, s'il apportait du nouveau, c'était le vrai, tout eût été dans l'ordre. Mais il ne réfute pas ses accusateurs ; il leur ravit leur accusation elle-même ! C'est donc de réviser nos stratégies de savoir que le maître nous sollicite. Ce faisant, il nous restitue nos possibilités, nos capacités, nos aptitudes. Nous voici donc, par ce travail, mis en condition de commencer à chaque instant, car "l'ironie est caractérisée par la *liberté subjective* que n'entrave aucun rapport antérieur et qui, à tout moment, inclut la *possibilité d'un commencement*." "Tout commencement, poursuit Kierkegaard, possède un charme particulier parce que le sujet est encore libre et c'est ce *plaisir* que recherche l'ironiste. En de tels moments la réalité perd sa valeur à ses yeux : il s'en est libéré" [1]. Le maître ironiste n'entre donc pas, comme le sophiste, dans un débat opposant les figures du savoir : il témoigne de ce que l'enjeu se situe, par-delà celles-ci, dans un adieu à la réalité, c'est-à-dire aux façons reçues de savoir, et dans une libération effective des possibilités inédites, révélées dans l'acte d'apprendre.

[1] Kierkegaard, Le concept d'ironie, in *Oeuvres complètes*, Paris, édit. de l'Orante, t. II, 1975, p. 83-84.

Sans doute l'ironiste est-il le maître conçu comme condition du savoir ou, pour éclaircir par anticipation les catégories de J. Lacan, l'analyste en situation de discours. Mais il ne s'identifie pas à ce dernier, sans quoi la pédagogie, privée de toute ressource de subversion, resterait condamnée à gravir l'échelle des figures du bien dire, en commençant par celle du rhéteur et du maître absolu, jusqu'à celle de l'analyste, en passant pas celle du maître-éveilleur. Nous pensons, en effet, que si l'ironiste doit inspirer et guider, de façon privilégiée, le comportement de l'analyste - et ce n'est pas toujours le cas, car il existe des analystes éveilleurs et d'autres, qui se parent d'une rhétorique d'emprunt ou d'une maîtrise de parade -, quelle fête, lorsqu'il sommeille dans l'âme d'un sophiste, dans le cœur de l'accoucheur et dans l'esprit du maître ! Pourquoi la pédagogie n'aurait-elle pas sa règle d'or que l'on pourrait ainsi formuler : ne jamais prendre le lieu où l'on est pour le lieu où l'on existe.

III - LA JUSTIFICATION PSYCHANALYTIQUE

A. La distribution des discours

La mise en forme des quatre discours par J. Lacan est significative de la fonction déterminante du discours de l'analyste [1]. Elle révèle que, par un glissement ou par une inversion, on change l'organisation discursive, le rapport au savoir, le style de l'interprétation et la figure de la relation. C'est pourquoi le discours de l'analyste est toujours en sursis, prêt à troubler la phraséo-logie du maître dont il est le contraire, celle de l'universitaire dont il est l'envers, celle de l'hystérique dont il est, à la fois, le contraire et l'envers. Rappelons les critères, relatifs à la structure d'un discours qui se répartit selon le double rapport agent/vérité, autre/production et ceux

[1] J. Lacan, Radiophonie, in Scilicet 2/3, Paris, Le Seuil, 1970 et Encore, Séminaire, line XX, Paris, Le Seuil, 1975, p. 21.

relatifs au contenu d'un discours qui se distribue en sujet (\$), signifiant-maître (S), savoir (S²) et jouissance (a). Si nous rabattons ces éléments sur la structure, nous obtenons le tableau suivant que nous allons brièvement commenter :

$$\begin{array}{ll} \text{MAITRE : } \frac{S^1}{\$} \frac{S^2}{a} & \text{ANALYSTE : } \frac{a}{S^2} \frac{\$}{S^1} \\ \text{UNIVERSITAIRE : } \frac{S^2}{S^1} \frac{a}{\$} & \text{HYSTERIQUE : } \frac{\$}{a} \frac{S^1}{S^2} \end{array}$$

Le discours du maître met la loi à la place de l'agent et le savoir à la place de l'autre. Il fait savoir la loi d'un savoir qui se pose en loi et laisse croire à la jouissance acquise, pour le sujet qui s'y soumet. Il nous introduit dans un monde de perversion où la loi du savoir absolu se substitue au savoir impossible de la loi qui marque l'avènement de la vérité. Point de contestation possible, mais aussi point de communication, car point d'identification possible au maître anonyme. Mais un tel discours ne laisse pas de recruter des adeptes, justement en raison du leurre qu'il fait "miroiter" à l'encontre de la jouissance. A la place du conflit, il promet la paix ; en l'absence de communication, il promeut la communion; en échange des différences, il procure l'harmonie sexuelle. Le maître est sans doute le signifiant du langage des groupes, des confréries ou des sectes, bref le langage du politique qui se pare de tous les oecuménismes et de tous les charismes.

L'analyste dit le contraire, car il s'efface comme maître, devant la chose dont on jouit sexuellement, et verbalement, et mentalement. Ainsi, le savoir est-il l'inscription incessante de cette jouissance, versée au compte des avancées et des reculs de la vérité. Il ne fait pas savoir, mais il fait être le sujet... Or c'est de cette naissance - et de cette nescience - à l'être que le signifiant maître est la ponctuation terminale. Ces deux inscriptions, celle du désir de savoir et celle du plaisir de pouvoir, s'impliquent mutuellement, car si l'une est la première trace, l'autre est la trace de cette trace. Ce qui signifie que la position de maîtrise advient comme résultat et non comme point de départ du discours. Mais puisqu'il est précédé par la trace de la jouissance du savoir, nous dirons, en termes kierkegaardiens, par la possibilité, le

signifiant-maître énonce le pouvoir de commencer. C'est pourquoi le discours de l'analyste, nous semble-t-il, trouve son paradigme dans le *discours de l'artiste* dont l'oeuvre sanctionne toujours un geste d'inauguration [1].

L'hystérique s'interdit de commencer, car il/elle confond commencement et dé-but, ou encore se représente le but comme critère de la décision à prendre. Un tel malentendu se donne pour la réponse à une question, devenue insensée par excès de sens : comment est-il possible de déduire le commencement de la projection de la fin garantie et assurée ? Le discours de l'hystérique se consume en attente. Il se drape paradoxalement dans l'habit du maître qui s'autorise, comme dirait Kant, d'un concept vide de toute intuition et délesté de toute représentation de fin. Complicité amoureuse et recul économique, tels sont les deux paradoxes de l'hystérique, devant un savoir qui n'existe pas. Voici que le maître qui ne s'embarasse pas des débuts est aimé comme otage d'un commencement qui n'en finit pas de commencer : comme substitut d'une écriture vierge produite sans tâche et sans tache, d'une limite récusée et sacralisée, car jamais accomplie. Il est ainsi comme débusqué jusque dans ses retranchements aménagés à l'abri de tout transfert. C'est bien l'impossible identification au discours du maître que le discours de l'hystérique croit déjouer, en s'en faisant l'allié objectif. En substituant au commencement dénié la décision du maître, il s'épuise à satisfaire un illusoire désir de savoir (*Wissenstrieb*), selon le mot de Freud. Aussi se fait-il fort d'engendrer la science, mais hors de l'écriture qui, la limitant et la fragilisant, l'annule. L'hystérique dont le langage est le commentaire d'un cri, d'une supplique ou d'un appel, trouve enfin dans le *discours religieux* sa figure idéale.

Le discours de l'hystérique est le contraire et l'envers du discours de l'analyste. L'envers, parce que la jouissance, de cause motrice du désir, devient objet et dessaisit le savoir de sa référence à la vérité, pour en faire une finalité en soi. Le contraire, puisque le sujet est celui qui tient le discours, non celui qui le reçoit, c'est-à-dire, en l'occurrence, le maître. Le *discours universitaire* est, en revanche, l'envers du discours de l'analyste. Il promeut le savoir

[1] On pourrait avancer l'hypothèse que le discours de l'analyste substitue à l'imitation, à laquelle oblige le discours de maîtrise, l'inspiration, par laquelle l'artiste prend prétexte du maître, pour affirmer son énergie créatrice (cf. Kant, Critique du Jugement, §47, p. 185 et p. 200).

au rang de la cause du discours, et non au lieu de la vérité, met la jouissance à la place de l'autre et érige le sujet formé et initié en produit et modèle, illustrant et vérifiant la performance du discours. L'universitaire se fait l'écho d'un savoir dont la voix est celle que l'on fait résonner à la lecture des grands textes, signés par de grands auteurs. Dans la mesure où il fait constamment référence à des maîtres absents et où il entretient l'illusion d'un sens transcendant qui serait capté par la lettre, il est le prototype du *discours moral*, ou encore du discours clérical. L'universitaire est le ministre et le serviteur d'un savoir qui le transit et auquel il initie ceux qui, comme lui, sont fascinés par le pouvoir du texte.

B. Les implications

1. Les figures du pédagogue.

Ces quatre types de discours que Lacan reprend à Kierkegaard, et que Kierkegaard découvre au principe de la stratégie pédagogique de Socrate, enveloppent quatre manières de concevoir le savoir, de penser la relation et de "répéter" le sens. Le savoir du maître est d'ordre politique. Il s'énonce sur le mode du *je* magistral, échappant à toute contestation. Le maître s'annonce comme *auteur* de ce qu'il énonce. Jamais il n'explicite la vérité d'un savoir dont il fait croire qu'il est cela même auquel l'autre aspire. Il offre ce que l'autre prétend demander, mais, comme sujet, il n'a rien à donner ni à recevoir. C'est à ce titre-là qu'il est l'auteur d'un savoir qu'il ne cesse de fabriquer en miroir, aussi bien au plan de la demande qu'il contrôle que de l'offre qu'il réfléchit. Le maître stimule au savoir qu'il simule, sur le mode du savoir absolu qui occulte la demande, mais aussi, de façon contradictoire, sur le mode d'un savoir-marchandise, par lequel il achète et rachète le demandeur. Un tel savoir, qu'est-il finalement, sinon le masque ou l'écran du pouvoir ?

Si le maître est l'auteur de ce qu'il édicte à des interlocuteurs esclaves, l'analyste est le *sujet* de ce qu'il laisse dire à des sujets parlant et désirant. Le savoir qu'il symbolise est l'écriture d'un savoir inconscient qui jouit de ne rien savoir de ce qu'il sait. Sans cesse produit par l'interpellation réciproque des désirs, il émerge sous la forme de la création, de l'oeuvre esthétique ou de l'invention de repères éthiques. Jamais absolu, mais toujours relatif et contingent, il n'est au service d'aucune cause. En configurant et structurant les effets ludiques du mariage de l'inconscient et de la langue, il surprend, étonne et en appelle à d'autres possibilités. Le savoir dont le discours de l'analyste fait fonction est toujours indisponible : il s'élabore du manque qui lui interdit de s'objectiver en un produit transmissible. Comment la pédagogie le récuserait-elle ? Que l'on fasse l'économie d'un savoir résistant à acquérir, reste néanmoins à en faire surgir la signification qu'il revêt pour le désir. A plus forte raison, ce travail est-il nécessaire, lorsqu'il s'applique à produire et la signification et le contenu. Apprendre se résout alors à se laisser surprendre par ce que l'on crée : à rendre signifiants les symboles existants ou à produire des symboles à partir du jeu subversif des signifiants.

Le discours de l'universitaire sacralise les symboles et les contenus, croyant ainsi les rendre signifiants, en les puisant à la source d'une transcendance interdite. Il ne s'institue ni d'une apparente transaction, comme dans le discours du maître, ni d'une confrontation novatrice, comme dans le discours de l'analyste, mais de l'imaginaire d'un don à accueillir, d'une récompense à mériter, d'un partage à rendre effectif. Si le maître est l'auteur et l'analyste le sujet de son savoir, l'universitaire en est *l'agent*, le commis, l'instrument. Préposé à la garde d'un sens qu'il reçoit d'ailleurs, il symbolise la dimension sacrale, cléricale et initiatique du savoir. Lorsqu'il se fait sophiste, il ne sort pas de cette fonction. La rhétorique, en effet, tout en faisant glisser ces représentations sur le versant économique de l'échange et de la communication, surdétermine l'imaginaire sacerdotal et médicinal d'un savoir, auquel on communit pour guérir.

Si l'universitaire sacralise le discours, l'hystérique le projette comme étant la figure, sur laquelle se découpe l'image de son corps. Il/elle se le figure

comme si, faisant corps avec lui, il devenait objet de désir pour l'Autre. Mais une telle adéquation est irréalisable et invérifiable. Or, l'hystérique refoule cet aveu final qui ébranlerait ses convictions et ferait chanceler sa jouissance. Il transforme en inaccompli et en inachevé ce qui est impossible. C'est en vérité d'un mythe qu'il s'entretient. Du mythe d'un savoir en mal de figure, en souffrance de relève, en sursis d'épiphanie, mais aussi ne subissant pas la limite de l'écriture qui le fragilise, le matérialise ou le fige en un trait symbolique, bref en une figure qui n'éveillerait l'image du corps, afin de s'y retrouver en miroir. Telle est bien la fin poursuivie : désirer engendrer le savoir, en substituant à la loi de l'écrit celle de l'identification imaginaire au corps . Telle est bien la feinte consentie : faire du symbolique un processus de symbolisation, ou, ce qui revient au même, voir dans l'interdit, qui institue le savoir sur fond de non-savoir, un seuil à franchir, un moment à surmonter ou encore un horizon dont s'approcher indéfiniment. L'hystérique n'en finit pas de concevoir le savoir. Il substitue au religieux clérical de l'universitaire qui se nourrit de la transcendance le religieux sacré qui se nourrit de la dette.

KIEKEGAARD	Socrate hystérique (occasion : <u>tuké</u>)	Socrate rhéteur-sophiste	Socrate maître (occasion : <u>automaton</u>)	Socrate maître-condition)
LACAN	Discours de l'hystérique	Discours de l'universitaire	Discours du maître	Discours de l'Analyste
FONCTIONS	FICTION	TRADITION	TRANSMISSION	TRADUCTION
SUJET	ACTEUR	AGENT	AUTEUR	SUJET
MODELES DU SAVOIR	SAVOIR RELIGIEUX	SAVOIR MORAL	SAVOIR POLITIQUE	SAVOIR ETHIQUE
RELATION	RELATION FEINTE	RELATION INSTRUMENTALE	RELATION CAUSALE	RELATION SYMBOLIQUE
INTERPRETATION	INTERPRETATION SENTI-MENTALE sans réciprocité	INTERPRETATION LITTERALE sans réciprocité	INTERPRETATION MAGISTRALE sans réciprocité	INTERPRETATION VERBALE ET NON-VERBALE réciprocité

TABLEAU RECAPITULATIF

Interrogeons-nous plus précisément sur les représentations du savoir que déposent ces discours et qui, comme telles, expriment autant de façons de connaître, et donc autant de profils du geste d'apprendre. Le savoir de l'hystérique est supporté par le vecteur corporel, susceptible d'être confirmé par le vecteur religieux, celui de l'universitaire, par le vecteur clérical, sans cesse déplacé par le vecteur économique, celui maître, par le vecteur politique, estompé par le vecteur économique, lui-même entendu dans la version sophistique du discours de maîtrise. Que l'on ne s'étonne pas si chaque pratique discursive, logiquement définie par un vecteur dominant, se trouve traversée par les autres vecteurs qui interagissent souterrainement, au titre de principes déterminants. La dimension religieuse, refoulée dans la position de maîtrise, peut subrepticement faire irruption, pour renforcer une position de pouvoir. En revanche, pourquoi le désir de maîtrise ne viendrait-il pas habiller de sérieux le jeu de l'hystérique qui, paradoxalement, l'assigne à forclusion, pour mieux s'en servir comme d'un rempart amoureux ? Non seulement on se méprendrait à classer et à systématiser ainsi à outrance, mais on enlèverait toute capacité d'intervention à l'éducateur, en l'occurrence à l'analyste. On l'a sans doute déjà perçue, le discours de l'analyste ne fait pas nombre avec les autres. Il s'emploie, en effet, à mener de front deux stratégies. L'une, de déplacement, relativise, les unes par les autres, les diverses représentations du savoir, non sans évoquer les déterminations implicites qui se cachent sous l'apparence d'une image dominante du corps, du sacré ou du pouvoir. L'autre, de renvoi, en appelle à un autre lieu occulté par l'imaginaire dominant et déterminant des discours : celui du désir qui, se posant et comme principe dominant et comme principe déterminant, s'érige en point zéro de toute référence au savoir. Levier de subversion, le désir dessine l'espace du discours analytique, où notre questionnement est soumis à une inversion significative. Ce n'est pas le savoir qui s'offre au geste d'apprendre, mais c'est bien plutôt l'apprendre, c'est-à-dire les différentes façons de se référer au savoir, qui diversifie les figures du savoir.

Les discours du maître, de l'hystérique et de l'universitaire prennent précisément, pour savoir constitué, le savoir constituant, ou encore les effets de savoir qu'ils induisent et produisent. Si nous ne tenons pas compte d'un tel malentendu, nous distinguerons, jusqu'à les opposer, le savoir clérical et - parfois vénal- de l'universitaire qui se réclame de la tradition dont il est

l'agent, le savoir magistral - et toujours vénal - du maître qui, en bon politique, se présente comme l'auteur - et parfois l'otage - de décisions à transmettre, enfin le savoir théâtral de l'hystérique qui se pose en acteur d'une fiction, où le corps s'offre en spectacle à l'Autre dont il faut conjurer l'indifférence. Ainsi, tradition, transmission et fiction apparaissent-elles comme les procédures de l'institution d'un savoir dont le sujet se cache sous les masques de l'auteur, de l'agent et de l'acteur. Livré comme étant un don du ciel, transmis comme étant le produit de l'arbitraire d'une volonté qui décide du prix de l'échange, ou encore représenté selon le portrait imaginaire que l'Autre est censé désirer, le savoir est successivement fantasmé comme une grâce, comme une valeur ou comme le substitut de la jouissance sexuelle impossible [1]... Disons qu'il revêt, à tous égards, le statut d'un sur-plus, d'une plus-value, ou d'un en-core : autant de clivages qui contribuent à soustraire le savoir hors des prises de l'apprenant, pour en faire le signifiant du "sein sur-idéalisé", selon l'expression de M. Klein.

Comment, si l'on s'en tient aux représentations dominantes de chacun des discours que nous venons de sérier, ne pas ériger le savoir en une utopie, c'est-à-dire le spéaculariser comme un double enrichi d'un réel appauvri, ou encore comme un absolu dont l'ambivalence justifie aussi bien l'entreprise de la fuite que celle de la conquête menée sur le mode du mérite, du marché ou de l'amour ? Le savoir ainsi conçu n'est appris que parce que jamais apprivoisé. Situé comme une utopie, c'est-à-dire jamais intégré à l'attente de la personne, ni remis en question au niveau de ses représentations, il détient la fonction d'une référence vide et nécessaire à la survie. On comprend que, dans cette perspective, l'acte d'apprendre s'épuise à répéter le rapport du désir à ce qu'il convient d'appeler un fantasme. Le maître, l'hystérique et l'universitaire prennent acte de l'inversion, par laquelle ils ont institué l'objet du savoir. Ils s'imaginent avoir prise, par la répétition, sur le décret magistral,

[1] On ne s'étonnera pas de la survalorisation religieuse de l'utopie qui, érigée en lieu imaginaire du désir ou de l'eschatologie, fonctionne sur le mode de la dénégation, comme un échappatoire aux conduites idéologiques qui témoignent pourtant de l'expression fantasmatique et conflictuelle du désir vivant. Foi utopique et savoir idéalisé apparaissent comme l'envers et l'endroit d'un même symptôme de maîtrise.

sur le secret moral ou sur le sacré littéral : bref sur le pouvoir, sur le devoir ou sur l'avoir. Mais l'analyste, qui est ici la figure de celui qui apprend, sait que le décret, le secret et le sacré sont, comme tout fantasme, non des surfaces utopiques, mais des interfaces idéologiques et que, au titre même de leur ambiguïté, ils exercent une fonction d'indication [1]. C'est pourquoi il répète, lui aussi, mais autrement. Il interprète les représentations mobilisées comme étant l'envers de possibilités inédites qui définissent le champ de l'institution du savoir. L'apprenant commence par inverser ce que les fantasmes ont inversé. Il reconstitue, en quelque sorte, le message en l'entendant. Il prend appui sur l'imaginaire, pour répéter le possible dont ce dernier tient lieu. Il passe de l'institution du savoir à sa reconstitution, sans doute à des degrés divers, et, dans la mesure où ce qu'il apprend relève de l'information, de la formation, de l'apprentissage ou encore de la réflexion théorique [2]. Or ce qui distingue avant tout ces deux types de répétition, c'est que l'une répète l'image à partir de l'image : celle du maître décideur, celle du maître éveilleur ou celle du maître veilleur, alors que l'autre répète la "condition" de son déplacement et de son dépassement [3]. Le disciple n'est ni le serf de la transmission imposée par la maîtrise, ni le serviteur de la fiction hystérique, ni le serviteur de la tradition universitaire : il est le sujet de la traduction d'un savoir dont la relation analytique tisse le paradigme. Il n'apprend pas à cause du maître ni malgré le maître, ni même grâce au maître. S'il apprend, ce n'est *pas sans* le maître. Il lit le savoir ou encore le transcrit dans un autre langage. Mais, comment pourrait-il lire ou traduire, sans en référer au maître "conditionnel" ou à l'analyste, qui signent l'instance de toute lecture et de toute traduction ?

[1] L'utopie, en tant qu'elle institue un double absolu du réel, élimine toute ambiguïté. C'est pourquoi elle ne peut avoir la fonction pédagogique de l'idéologie qui, tout en offrant un appui préliminaire, tient, de son ambivalence même, la double capacité de se détruire et de se recomposer sur d'autres fronts. Bref, utopie et idéologie nous apparaissent comme étant deux champs d'interprétation du fantasme ou deux modalités de la répétition.

[2] On peut, à cet égard, s'étonner d'une littérature pédagogique, qui, prenant au pied de la lettre ces distinctions, se limite à répéter, sans les inverser, les représentations du savoir institué. Un tel discours oscille, sans l'avouer, entre la défense du savoir comme institution et celle de l'école, conçue comme institution de ce savoir institué. On lira, dans cette optique avec profit O. Reboul, Qu'est-ce apprendre, Paris, P.U.F., 1980.

[3] On peut distinguer avec Kierkegaard la répétition dialectique (Gjentalgelsen), qui réactive le possible passé (Repeteren), et la répétition paradoxale, qui institue un nouveau possible, dans l'instant même où elle y engage le sujet. Ces deux modes de la répétition explicitent deux modes d'apprendre : l'un par reprise ou dédoublement de ce que l'on sait, l'autre par déprise ou redoublement de ce que l'on ne sait pas encore.

CHAPITRE III

L'INSTITUTION

Le savoir est en lui-même une institution, en raison même du statut fantasmatique sur lequel il repose. Si les pratiques et les discours pédagogiques tentent d'avoir prise sur ces représentations comme sur autant de leviers stratégiques, c'est avant tout parce qu'ils les considèrent comme des résistances complexes. Celui qui apprend s'en prend à l'institution imaginaire de ses connaissances. Qu'il ne s'avise pas de la contourner, pour aller au-delà. Car la question, sur laquelle nous achoppons, est sans doute à formuler sur le modèle de celle qui, selon Heidegger, en appelle à penser. Qu'est ce qu'apprendre ? s'entend bien de l'impératif que recèle le verbe à l'infinitif. Qu'est ce donc qui en appelle à apprendre ? Sans nul doute, aucun contenu caché derrière le miroir du fantasme, mais peut-être les diverses façons d'en user et d'en tirer, par inversion, par subversion et par déplacement, des effets de sens aussi heureux qu'inattendus, ou, comme on dit aujourd'hui, des figures inédites d'information. Une telle affirmation, autour de laquelle notre thèse est centrée, reste sans doute à être nuancée, explicitée et située. Mais si elle apparaît excessive ou insolite au lecteur, c'est, nous semble-t-il, parce que l'institution du savoir se prolonge dans des processus institutionnels qui, en occultant, pour de bon, les réseaux fantasmatiques, rendent encore plus improbables et inutiles les procédures de traduction et de renversement énoncées. Tout se passe comme si une institution seconde, constituée des théories de l'apprentissage, du discours pédagogique lui-même et de ses lieux institutionnels, redoublait les fantasmes et nous obnubilait à ce point, que nous transformions les résistances en normes d'apprentissage.

I - LA SANCTION DES THEORIES

L'imaginaire de la connaissance trouve, dans les théories classiques de l'apprentissage, non seulement une caution extérieure, mais sa marque, son empreinte et sa signature. Car l'explication a ici confirmé, conformé et conforté le fantasme : en posant des principes, en exigeant des modèles et en dégageant des lois, elle a rendu cohérentes les représentations qu'elle a refoulées. La connaissance se définit-elle en termes de fonctionnement, de degré d'assimilation et de possibilités d'adaptation ? Ou implique-t-elle une autre approche, d'ordre symbolique, qui déplacerait l'approche fonctionnelle sur d'autres instances, telles que le corps, le désir, le pouvoir, la relation ? Avant d'en arriver à ces questions, nous nous proposons de définir l'espace épistémique du savoir et de son appropriation, au niveau de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage. Ce sera d'ailleurs à partir des dysfonctionnements révélés par cette analyse que nous pourrions mettre en lumière les déterminations symboliques que la théorisation classique tient captives [1].

A. Les principes

Commençons par dégager le *principe* explicatif fondamental, avant d'analyser les lois et les modèles qui explicitent le mécanisme, selon lequel il se justifie. Le principe analgame deux présupposés. Le premier repose sur la notion de *besoin* [2] : le monde extérieur entre en interaction avec l'organisme, sur la base de besoins qui tantôt mobilisent le milieu, en vue de l'obtention de leur satisfaction, tantôt sont mobilisés par ce milieu, en vue de leur intégration dans un champ de besoins plus vastes. Selon ce point de vue, l'apprentissage se définit comme une modification stable de l'organisme, provoquée par ce que l'on nomme les contingences, c'est-à-dire les phénomènes issus de l'interaction du milieu avec l'organisme. Comme l'éducation, il reste donc posé en

[1] Nous nous en tenons au relevé des principes déterminants de ces doctrines. On trouvera un exposé de cette théorisation dans P. Thorpe et A.M. Schmuller, Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie, trad. par J.M. Lemaire, Paris, P.U.F., 1956. Voir aussi E.R. Hilgard, Théories of learning, New-York, Appleton Century Crofts, 1956, 2ème édit. et G. de Montpellier, L'apprentissage, in P. Fraisse et P. Piaget, Traité de psychologie Expérimentale, fasc. IV, Paris, P.U.F., 1964, p. 43-114.

[2] La notion de besoin est complexe et ambiguë. Complexe, car elle touche aussi bien au conditionnement physiologique de l'individu qu'à son conditionnement social, affectif et intellectuel. Ambiguë, car elle concerne à la fois l'expression spontanée des contingences relatives à la survie et l'expression spirituelle du désir.

termes de besoins. Mais, alors qu'il recouvre le processus d'information résultant de l'adaptation du sujet aux variables extérieures, l'éducation, quant à elle, avalise le processus du passage d'un niveau d'information à un autre, déclenché soit par la modification des besoins, soit par les variations du monde ambiant.

L'apprentissage, pensé en termes d'adaptation et d'information, requiert pour horizon l'éducation envisagée comme sublimation et formation. Le second principe découle de cette idée reçue. La culture, qui doit être apprise et réfléchie par l'enfant, se présente comme un complexe de besoins supérieurs, d'ordre affectif et intellectuel, qui vont se *substituer* aux besoins inférieurs, de nature matérielle et biologique. Entre la nature et la culture, il existe bien une différence de degré mesurée par l'investissement des besoins. L'éducation consiste donc à remplacer les premiers par les seconds, tandis que l'apprentissage correspond à la requête, visant l'appropriation de besoins nouveaux. Ainsi l'apprentissage intellectuel apparaît-il comme un second type d'apprentissage, répétant, à un autre plan, les formations fondamentales de l'organisme. Le social est le fruit de ce passage, par voie sublimante, par substitution associative, de l'organique au culturel sur le tracé qu'il ouvre. Le conceptuel remplace le sensorimoteur et le verbal le conceptuel.

Nous apercevons le *pré-supposé* commun à ces deux principes et dont certains pédagogues contemporains, disciples de Dilthey, comme Kerchensteiner, O. Decroly, M. Montessori se sont avec bonheur emparés : l'homme est avant tout un être de besoins. Or le besoin vise les objets et c'est dans cette visée indéfinie qu'il se pose comme tel. Avoir besoin, c'est prendre l'objet, quel qu'il soit, comme étant le prétexte à une consommation possible par la bouche et par l'oeil, sollicitée par le signe ou le signal. Sous le besoin, c'est paradoxalement l'image de sujet s'affirmant comme "indivis" qui est reconduite, sans critique, ni questionnement. A la différence du besoin, qui exprime le langage du sujet tout-puissant, retranché sous la parade de l'objet, le désir parle le langage de l'objet, où le sujet s'inscrit dans sa division, et se constitue dans l'inscription qui en découle. Le besoin se nourrit de la déficience de l'objet, le désir s'entretient du manque-à-être dont cette déficience est le symbole. L'objet change ici de cap : il n'est plus un prétexte à la consommation ou à l'appropriation, mais il est une occasion de dépassement et d'expro-

priation. Entre le besoin et le désir, c'est un chassé-croisé de forces qui se confortent ou s'opposent. Si les différences entre ces deux étayages s'estompent, cela tient précisément à l'interférence des représentations économiques qui les ravale et les amalgame à un plan médian. Ouvert au désir, le besoin aborde son objet comme un symbole de communication. Retenu captif par le besoin, le désir assigne à résidence le sujet individuel ou social dans l'espace uniforme du troc ou de l'échange.

L'éducation s'emploie à éveiller le *désir*, non à l'enfermer dans le besoin. Si elle porte secours aux besoins, c'est afin de les référer au langage du désir [1]. Il est de fait erroné de penser l'objet culturel à apprendre sur le modèle de la résolution du besoin organique, comme s'il se réduisait à un objet supérieur à consommer. Allons plus loin. Les besoins organiques nous semblent eux-mêmes inséparables du langage et du désir. Pris dans le champ de la relation, ils sont toujours investis de significations qui transcendent celles qui sont jugées comme étant inhérentes à leur finalité biologique. L'homme dit son besoin à autrui et peut se le dire à lui-même. Ce n'est donc point parce que le besoin humain fonctionne, au plan de la satisfaction, à l'instar du besoin animal, qu'il lui est identique. La charge d'imaginaire individuel et social, qui le surdétermine, se substitue aux stimulations mécaniques ou organiques qui le provoquent. C'est finalement le critère subjectif qui permet de distinguer l'apprentissage animal de l'apprentissage humain. L'utilisateur vise à affirmer son besoin par la suppression de l'objet : c'est la pulsion organique qui cherche ici son apaisement. Mais l'être désirant se heurte à l'objet résistant de son désir. S'il veut s'affirmer comme sujet, il lui faut renoncer à la satisfaction et obéir à l'exigence spirituelle qui l'invite à différer l'appel de la sollicitation immédiate. En acquiescant à cet impératif, il se surpasse, en prenant prétexte de l'éprouvante éclipse de l'objet, pour relancer son désir sur d'autres fronts. Mais puisque cette résistance objective - qui n'est pas toujours extérieure - est, en fait, l'ombre portée par la limite symbolique qu'il s'est assignée, le langage du désir accomplit la production démiurgique de l'objet. Education et apprentissage sont donc deux aspects différents et complémentaires de l'expérience de la formation. L'une situe la résistance dans la relation à un sujet extérieur qui va servir, pour un temps, de substitut et de relais à la résistance des objets

[1] Si le besoin peut être comblé, il n'en est pas de même du désir qui se soutient non seulement d'écarts marquant la non-disponibilité des objets désirés, mais d'une différence intérieure que ne saurait abolir la satisfaction des pulsions, des besoins et des demandes.

eux mêmes. L'autre renvoie à l'expérience de la résistance des objets culturels, comme étant une condition nécessaire à la rencontre des sujets dans la société.

B. Le fonctionnement

Quand on s'interroge sur le processus de l'apprentissage, on est surpris du décalage existant entre les principes évoqués et les paradigmes convoqués. L'idéologie commune à l'éducation et à l'apprentissage, disons le discours de vérité de la formation, posé en référence, s'alimente aux représentations du conditionnement, de l'association, de la reproduction et de l'information. Nous n'analyserons pas ces normes pour elles-mêmes, mais en les signalant à l'attention du lecteur, nous montrerons qu'elles fournissent la justification théorique d'impasses dont la pédagogie a mille peines à sortir. A quoi tient cette aveugle insistance ? Sans doute à une absence de réflexion sur les processus de formation, mais aussi et surtout à l'angoisse de perdre les repères relatifs aux représentations traditionnelles du savoir, à la peur de voir s'estomper les explications rassurantes et à l'opacité due à l'entrecroisement constant et complexe des intérêts scientifiques, institutionnels et économiques. Alors se trouve renforcée, dans l'imaginaire social, la même image du corps humain, par des instances aussi différentes que la médecine, les institutions, les mass-média... Il est aussi vérifié que ces explications qui se veulent neutres de tout idéologie entérinent, en les soustrayant à la critique, les visions humanistes et religieuses les plus conservatrices. Non seulement parce qu'elles délimitent et opposent science et idéologie philosophique, morale ou politique, mais encore parce qu'elles reconduisent les normes sous-jacentes aux thèses les plus obtuses sur le corps, les valeurs, le travail, le mérite, l'argent, les relations humaines, la communication, la gestion et le lien social tissé de labeur et de rencontre.

1. Les mécanismes

Evoquons, à titre d'exemples, quelques *mécanismes* connus. Le *conditionnement* est, sans nul doute, le paradigme explicatif le plus spontanément évoqué. Pavlov et Betcherev y cherchent l'explication générale du fonctionnement de

l'organisme, depuis les réactions involontaires jusqu'aux comportements dits volontaires, celle du fonctionnement des relations humaines et du développement en chaîne de l'apprentissage. Mais c'est bien plutôt, de notre point de vue, l'imaginaire de la capitalisation et de l'accumulation, bref le fantasme qui déclenche le stimulus inconditionnel et inconscient de toute cette élaboration théorique. On s'en rend compte, dès qu'il s'agit d'expliquer les procédures de désapprentissage, en recourant soit au phénomène d'usure ou de saturation qui rend l'animal ou l'enfant insensibles au stimulus conditionnel de la récompense ou de la punition, soit à une stratégie de substitution d'un nouvel apprentissage à un autre plus ancien. La sublimation déclenche une sorte d'inhibition, de la même façon que l'accoutumance provoque la disparition de la réaction. En règle générale, le stimulus conditionnel précède, en effet, le stimulus inconditionnel.

Le conditionnement en appelle à *l'association*. L'apprentissage rétrograde, par exemple, qui présente le stimulus conditionnel, après et non avant le stimulus inconditionnel, témoigne en faveur d'un apprentissage par association, sans qu'il n'y ait forcément un processus de conditionnement, au sens strict du terme. On peut rattacher à ce paradigme, plus large que le précédent, certaines formes d'apprentissages telles que l'apprentissage instrumental par essais et erreurs de Thorndike, où la bonne réaction sert de stimulus conditionnel; l'apprentissage par renforcement, de Skinner où la récompense ou la punition - et pourquoi pas le mérite ! - sélectionnent la bonne solution; l'apprentissage langagier d'Osgood, qui généralise le stimulus conditionnel (ex. papa, maman, chien, minou...); enfin l'apprentissage affectif qui, comme l'a montré Seligman, valorise le chef ou le pédagogue, ainsi excusé de son incompetence, pour conjurer tout éventuel échec. La publicité est le lieu exemplaire de multiples associations qui entraînent chez les sujets-spectateurs des apprentissages aussi diversifiés les uns que les autres. Le conditionnement impose le détour obligé, l'association la propose, en évoquant une surface plus large, constituée de figures nouvelles, offertes à l'investissement du conditionnement. C'est sans doute à ce point que se situe la différence entre la pédagogie aristocratique où le conditionnement est planifié d'avance et la pédagogie démocratique où le conditionnement est choisi et consenti par les individus. L'exemple d'apprentissage, qui établit l'équilibre optimal entre la norme imposée par le conditionnement et la solution rendue possible à partir des associations, semble être l'apprentissage par rétroaction biologique, dit biofeedback [1], qui, par renforcement, modifie le

[1] Voir sur ce sujet P. Pichot et M. Agathon..., Rétroaction biologique, in Revue internationale de psychologie appliquée, n° spécial, 27 (2), p. 71-145.

fonctionnement du rythme alpha du cerveau, en vue d'atteindre l'image rassurante d'un corps baignant dans la sérénité et le nirvana.

Conditionnement et association mettent en perspective *l'observation et l'information*, qui, devenues dominantes, se condensent sur un autre paradigme. Nous faisons appel à cette catégorie, dès lors que le "hasard" se met à jouer, dans l'apprentissage instrumental par essais et erreurs, ou que, par intuition (*insight*), le sujet en vient à tomber sur la bonne solution, ou bien encore lorsque la mémoire opère, comme la remarqué Ebbinghaus, par rétention de tranches sélectives. Aussi nous trouvons-nous devant une forme particulièrement heureuse d'apprentissage, où l'exploration hasardeuse et intuitive, l'acquisition de l'information mobilisée par l'urgence de la tâche, l'imprégnation de la situation en vertu de facteurs d'ordre émotionnel et affectif, détiennent une fonction primordiale. Nous avons ici à faire à un apprentissage latent qui, en produisant un effet de surprise, déjoue le code du conditionnement et les règles de la bonne association.

2. Les lois

Les lois qui réglementent ces trois types d'apprentissage restent pourtant les mêmes : progrès et adaptation, répétition et association, effet par sublimation et par inhibition ou par information. Insistons sur le facteur du *progrès* qui a pour corrélat celui de *l'adaptation*. Traduit par une courbe négativement accélérée, l'apprentissage est réussi, lorsque, par exemple, une habileté motrice ou verbale est acquise. L'insertion et l'équilibre sont les critères de cette réussite. Celui qui apprend se réclame, au moins implicitement, d'une norme a priori, qui assimile l'hésitation, le piétinement, l'oscillation ou la contingence, à des détours défectueux ou à des dysfonctionnements insignifiants. Sans doute, cette double loi du progrès et de l'adaptation cherche-t-elle sa confirmation dans la notion fondamentale d'aptitude. Toutefois, l'approche qui est ici pratiquée n'autorise à n'en justifier que l'émergence, perçue selon une perspective mécanique et cumulative. Elle occulte finalement tout l'aspect symbolique et social de l'apprentissage.

Répétition et association, telles sont les règles instrumentales assurant le progrès et l'adaptation. L'association est essentiellement fondée sur la contiguïté temporelle, spatiale ou causale, reliant stimuli et réponses, ou encore attitudes individuelles, prises pour stimuli, et réactions mimétiques d'autres individus à ces attitudes. En revanche, la répétition, envisagée comme un processus d'assimilation, de thésaurisation et de maîtrise, se situe entre deux seuils : l'un minimal, qui est le degré zéro de l'apprentissage, l'autre, maximal, qui marque la limite d'un surapprentissage dont l'envers est le désapprentissage par usure, par inflation, par accoutumance. Or, si l'on s'en tient à ces modèles, l'apprentissage latent, la découverte par hasard ou par intuition de la bonne solution, ainsi que les diverses performances de l'apprentissage en cours, représentent des déviations, rebelles qu'elles sont à de telles explications par cumulation ou par juxtaposition. N'y aurait-il pas, sous-jacent à la répétition ainsi qu'à l'association métonymiques, le jeu d'une fantasmagorie corporelle, élidée et résequant l'image du corps fonctionnant comme métaphore ? Ce jeu de l'image et de la figure où celle-ci s'investit est, de notre point de vue, la base stratégique de l'éveil, du conflit, de l'intérêt et du projet, bref le lieu géométrique de l'espace de la relation pédagogique et de la communication sociale.

Que devient *l'effet* que canalisent les trois directions de l'inhibition, de la sublimation et de l'information ? Précisons-le de suite : l'information est un effet intermédiaire entre la sublimation et l'inhibition. Elle fonctionne par extériorisation d'une forme de comportement appelée, d'une part par l'interaction d'un schématisme et d'un besoin, et d'autre part, par l'incorporation de cette forme au schématisme producteur, une fois le besoin satisfait [1]. Nous reviendrons plus loin sur ce processus qui draine, nous semble-t-il, l'ensemble de l'imaginaire de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation. Si l'inhibition définit une paralysie de l'effet, un blocage, et la sublimation, un déplacement de ce même effet, c'est que le circuit de l'information se crispe pour des raisons non élucidées. Tantôt ce sera un parasite qui opposera à la réaction une force opposée, tantôt ce sera la peur de l'effet nocif des sanctions et

[1] G. de Landsheere définit ainsi l'apprentissage dans son Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation... (Paris, P.U.F., 1979) : "Processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement". Ici le learning est ce qui est acquis par le training. Aussi l'acquis est-il toujours de l'appris, même dans les cas limites d'inhibition, d'apprentissage négatif ou de désapprentissage.

des interdits, voire même la peur de la guérison, qui phagocytent la réaction [1]. Dans ces deux cas, nous avons bien à faire à un conflit qui s'organise sous la forme d'une résistance à l'apprentissage. La sublimation offre justement au conflit une voie de dépassement, mais elle ne lève pas, à proprement parler, l'inhibition qui a occasionné le déplacement. Celui qui "sublime" investit, en effet, affectivement un autre objet associé à l'objet libidinal primitif. Il se décharge ainsi de la tension impérative du besoin dans une activité nouvelle, canalisant ce dernier vers d'autres directions. Sublimer consiste donc à vouloir présider aux destinées du désir, à s'employer à en infléchir le cours, donc à inhiber une direction, afin de chercher ailleurs un alibi de l'élan ainsi maîtrisé. Une telle explication s'inspire d'une interprétation mécaniciste du transfert, à la différence près que le transfert libère l'inhibition, tantôt en re-divisant le sujet en fonction de l'objet d'élection, tantôt en reportant sur un autre sujet la division qu'il esquivait. Inhibition et sublimation fonctionnent comme des prétextes à une rupture que le sujet redoute, comme des fuites en avant, comme des stratégies d'évitement de la différence symbolique. Comme le toréador, celui qui sublime, calcule l'écart qui, sur-le-champ, lui épargne l'affrontement, ou lui permet de différer l'instant de la lutte finale.

Les schémas classiques de l'apprentissage, organisés autour des paradigmes du conditionnement, de l'association et de l'information, sont réglementés par une série d'instances régulatrices : celles du progrès et de l'équilibre, de la répétition et de l'association, des effets d'inhibition et de sublimation. Se pose, dès lors, la question de déconstruire ces pratiques dominantes, pour en extraire un principe déterminant, ou pour en dégager, comme on dit, un lexème d'apprentissage.

3. La performance

La *performance* linéaire, mesurée par l'adaptation, occulte les fonctions créatives du hasard, des contingences et des résistances. Par ailleurs, la répétition fondée sur l'association se produit à la faveur d'une dénégaration de la méta-

[1] La peur de la guérison est elle-même un symptôme de la peur de l'Autre : "et si je devenais un autre"? D'un point de vue psycho-sociologique, Lewin a bien vu que la peur de s'écarter de la norme était la cause de toute résistance au changement.

phore corporelle qui détient la fonction référentielle, alors que le double effet conjuré de l'inhibition et de la sublimation masque le transfert qui rythme le jeu de perte et de gain, où le sujet s'exerce à apprendre. N'y aurait-il pas une instance transversale de législation présidant à la régulation et au fonctionnement de ces diverses lois ? Les explications précédentes refoulent les effets de sens relevant de la discontinuité temporelle et de la production symbolique. D'une part, elles inscrivent l'apprentissage dans une histoire, jugulée par une sérialité, comme s'il y avait une normativité reposant sur le passage de l'implicite à l'explicite, de l'inchoatif à l'accompli, du latéral à l'horizontal. Voici alors posée, au départ de l'entrée en apprentissage, l'idée d'un *temps* que l'on pourrait maîtriser. Celui qui apprend s'épuise à conjurer le temps par l'histoire, à inscrire les sursauts et les bonds de ses découvertes dans la logique nécessaire d'un itinéraire, à les juger à l'aune d'une contrainte discursive qu'il fait sienne peu à peu. Comment échappe-t-il à nier la possibilité de la création et de la nouveauté, si *apprendre* implique une crispation, au moins celle de l'impératif d'une cumulation ne supportant pas qu'il lâche prise ... ? Qu'en est-il alors de l'acte d'apprendre qui s'accomplit, lorsque le sujet est interpellé par ses propres productions symboliques ? Voici que, en apprenant, ce dernier décolle de ses pôles d'identifications familiers et répétitifs, entre dans un domaine étranger, alinéant et in-connu, où il va à nouveau élire domicile et demeurer dans la proximité et dans l'éloignement. Point d'apprentissage sans exil, point de demeure qui ne soit gagnée au prix d'une certaine errance, point d'invention sans distraction, sans jeu de hasard et sans rêve.

Celui qui n'en finit pas de progresser, en répétant les mêmes schémas et les mêmes figures, en laminant les résistances et en esquivant les conflits par la vertu de la sublimation, que fait-il, sinon *re-produire* l'appareil des normes du savoir ? Sans doute, celui-ci recouvre-t-il les modèles de savoir, entretenus par la société globale qui en a fait son miroir. Sans doute, dissimule-t-il la référence de la classe sociale des gens cultivés parlant le même langage et partageant les mêmes complicités. Mais cette reproduction et cette dissimulation se situent ailleurs que sur le front d'une imitation extérieure du modèle ou d'une appropriation progressive de l'idéal. Elle a sa racine dans le geste même qui imite ou saisit, indépendamment du contenu qu'il vise. Car il existe une pulsion à la reproduction qui ne s'embarasse pas d'une éventuelle ou d'une

préliminaire évaluation de l'héritage, un amour obsessionnel de la répétition, qui n'a cure de la nature de l'objet à répéter, comme si le ça du ça-voir n'était que l'occasion de la saisie, de la vue ou de la vision, de l'assimilation ou de l'appropriation du "geste" qui ap-prend, comme si le savoir n'était qu'amour du savoir, compulsion à la reproduction d'une même attitude.

La *mimêsis* est la règle cachée de la logique de l'apprentissage. D'un point de vue objectif, l'apprenant entre dans le moule d'une forme, obéit à une norme qui balise les étapes du parcours et s' imagine parvenir à l'idéal, qui est la norme fantasmée. Si l'on se place au point de vue subjectif de la décision d'apprendre, on ne saurait justifier l'intérêt du sujet, sans faire appel à l'amour, au pouvoir et à la jouissance de l'interdit. L'amour est la quête de l'image d'un moi idéal que la norme transcrit en idéal du moi [1]. Il s'accomplit dans le pouvoir, c'est-à-dire dans le sentiment de la maîtrise, qui provient de la fusion de l'image et de la norme. Mais celui qui sait jouit d'une complicité dont l'interdit, marqué par l'idéal, définit l'espace. Le double seuil, minimal et maximal, à ne pas franchir oblige ceux qui apprennent à en passer désormais par là. Voici que la pulsion de mort entraîne les sujets à s'engager dans ce défilé, à reproduire ce qu'ils ont reproduit, à esquiver toute créativité, paralysée par le deuil non résolu de l'héritage. C'est de cette jouissance imaginaire de l'amour-pouvoir que s'entretient, en définitive, la compulsion au savoir.

Ainsi réduit à ces types d'apprentissage, l'aventure de l'apprenant élude toute *mimêsis distanciante*, c'est-à-dire toute possibilité de produire du savoir, en déviant de la norme. Elle écarte les écarts qu'elle crée et, ce faisant, efface toute différence. On peut voir dans ces attitudes la répétition de formations de plaisir liées à la succion du sein et au sevrage. Point d'apprentissage sans moulage, modelage, colmatage, fermeture, plâtrage et replâtrage : sans conquête, sans requête de stéréotypes. Interprétée dans la même perspective, l'éducation met en application un ensemble de procédés, suscitant l'identification cannibale ou massive à une personne ou à un groupe donnés : faire comme elle, faire comme eux tous. Quant à la formation, enfin, qui est la référence de

[1] Le moi idéal est l'image projetée du moi par le moi, tandis que l'idéal du moi est cette image érigée en repère extérieur au sujet, car doublement restructurée par la censure et par la loi.

l'apprentissage et de l'éducation, elle implique nivellement, alignement, fonctionnement mimétique. Les individus obéissent à un rite dépouillé de tout rituel, c'est-à-dire de toute dimension d'imaginaire, grâce à laquelle l'identification symbolique se produit, d'abord, comme un refus de la sérialité du sérieux. L'imaginaire arrache, en effet, le symbolique à l'emprise de la norme, introduit la possibilité d'écarts et de découvertes, institue la référence au savoir sur le mode stratégique de la non-exclusion : apprendre, mais *sans* faire l'économie de ce parcours ; agir de cette façon, mais *pas* sans lui ou sans elle, *pas* sans eux. Parce qu'il est un travail de "deuil" ou de désillusionnement, l'apprentissage est un travail de dupes : savoir, c'est accepter d'être dupés, refuser le *comme ça* dogmatique au profit du *comme si* hypothétique, entrer dans le jeu. Car il n'y a de sérieux que du jeu, de vérité que du semblant et de non-dupes que parmi ceux qui acceptent d'être dupés, en un mot, de se rallier au symbolique comme s'il était du nécessaire, de l'absolu ou du transcendantal. Le contingent est la dimension de l'imaginaire et de la distance par rapport à la norme, dimension sans laquelle le savoir ne se produit jamais.

Y aurait-il un modèle de formation qui ne s'appuierait ni sur la reproduction d'un savoir ni sur l'introjection d'un idéal social ? Notre critique ne fait jusqu'ici que le supposer. Or une telle formation - gardons ce terme malheureux, à défaut d'autres - serait articulée, au plan de l'apprentissage, au développement d'aptitudes fondamentales, susceptibles de s'incarner dans de multiples comportements, et, au plan de l'éducation, à l'éveil de la personnalité dans l'espace du transfert et du contre-transfert. Transposition et transfert restent bien les deux modalités présidant à une production symbolique qui déplace l'initiation reproductrice. Esquissons à présent une brève analyse des données fondamentales du modèle cummulatif de l'apprentissage, en vue de déterminer négativement le modèle que nous proposons. Selon nous, ce dernier se trouve pris entre deux obstacles qui tiennent aux représentations tenaces de la formation interprétée comme in-formation et de la relation envisagée comme lien ou contrat social.

C. Les paradigmes

1. L'information.

L'information est l'un des concepts interdisciplinaires les plus féconds et les plus ambigus. Elle désigne le processus ontologique de l'imposition d'une forme à une matière, le processus journalistique de l'accumulation et de la diffusion de données, la démarche d'ouverture d'une enquête judiciaire, la loi physique de l'entropie et de la néguentropie, enfin, le véhicule d'opérations biologiques ou informatiques permettant de passer d'un système à un autre. Elle articule les notions de cumulation, de passage ou d'ordre et s'appuie sur les fonctions de codage et de recodage. Tel est le modèle, riche en polysémie, qui sert de principe explicatif à l'apprentissage. Apprendre engage un processus complexe qui met en corrélation des schèmes mnémoniques et des informations sensorielles et motrices. Au circuit centrifuge qui canalise l'information, en lui offrant une matrice catégorielle, répond le circuit centripète de l'intégration des informations dans le système. Règlage du schème s'ajustant à la réalité et restructuration des schèmes en fonction de l'apport des informations, telles sont les deux opérations complémentaires d'une même démarche. Le schème assure la coordination et l'intégration des données. Ce faisant, il se restructure ou se recentre autour de cette acquisition, puis se réajuste aux nouveaux contenus qui s'offrent à lui.

Le champ de l'information fournit la référence au conditionnement, à l'association et à l'observation. Ainsi, le stimulus conditionnel, par exemple, le mot (*da*) ou le signifiant, au sens du "*s'entendre-dire*" du mot, est intégré à la matrice cognitive qui s'en trouve, du coup, modifiée. Cet apport entraîne un réajustement du schématisation à une donnée nouvelle qui se présente à sa capture. Il est d'emblée assuré que les liens associatifs ne peuvent se négocier, sans passer par un lieu géométrique qui leur sert de point de rencontre ou de point d'aboutissement. Enfin, les découvertes faites par intuition, par hasard et par observation sont conditionnées par le filtrage du schème cognitif à travers une action concrète et, par conséquent, par le fonctionnement de ce schème, s'offrant comme une structure anticipative du réel.

N'insistons pas plus longuement sur ce mécanisme qui est au fondement de la théorie des représentations, structurant l'apprentissage autour d'une fantasmatique de l'assimilation, de la capitalisation, de la maîtrise et de la répétition rituelle. Sans doute, apparaît-il éclairant et rassurant de l'invoquer comme une clef de lecture privilégiée de certaines activités. Cette interprétation en reste toutefois à la surface des phénomènes et ne doit, en aucun cas, s'imposer, comme c'est trop souvent le cas, telle une norme théorique. Elle réduit, en effet, la notion de production du savoir à l'acquisition de contenus nouveaux, méconnaît la fonction dynamique de l'imaginaire social dans le jeu de l'apprentissage et assimile le sujet humain à un polypier qui n'est ni constitué ni modifié par le rapport qu'il entretient avec l'objet du savoir. Bref, elle occulte le rôle créateur de l'inconscient, et donc celui du corps conçu comme signifiant dans l'acte de production et de constitution symboliques du savoir et du sujet.

2. La relation

Le modèle de l'information présuppose une conception étriquée de la *relation*, dans la mesure où il implique un lien causal, au moins apparent, entre l'action du sujet qui apprend et le résultat obtenu. La causalité exprime, en effet, non seulement une simple succession, mais aussi une finalité ou une sélection. Les théories du renforcement indiquent suffisamment, à cet égard, que le résultat, même s'il est acquis par l'intermédiaire d'un instrument mécanique, c'est toujours par la médiation implicite d'un dispositif de type psychologique, conscient ou non, comme en témoigne notamment le cas-limite de la résignation. Allons plus loin. Il n'est point de causalité mécanique qui ne soit, après-coup, investie de finalité, comme l'a montré Tolman, ou réinterprétée au travers de significations, comme l'ont, par exemple, établi Osgood et Mowrer, à l'occasion de leurs études sur l'apprentissage du langage. Or, c'est dans les contingences qui accompagnent l'acte que le sujet puise le matériau de ses relations ou de ses projections. Ainsi, tel malaise digestif, dû à une fatigue physique ou à l'ambiance non-conviviale d'un repas, se trouve imputé à tel plat particulier. A l'inverse, une sensation particulière de bien-être est attribuée à telle potion subtile, à ce "bon" verre de vin ou à cette "bonne" soupe aux légumes : autant d'images qui évoquent les débris mythiques de l'histoire d'un enfant heureux [1].

[1] Ainsi, une heureuse forme physique ou morale peut-elle être attribuée à ce "bon" livre ou à cette étude passionnante...

La causalité mécanique fonctionne souvent sous le mode magique de la croyance : elle donne alors pour explication ce qu'elle trame en guise d'attribution.

Avec la croyance, qui inclut une demande, au moins inchoative, de relation, nous sommes situés face à l'impact thérapeutique de l'apprentissage. Même si la communication et la relation sont ici premières, malgré les apparences, nul ne peut nier que le mécanisme de l'information vient, en quelque sorte, renforcer et étayer, au point de le masquer parfois, le travail des significations interpersonnelles. Prenons comme exemple la thérapie dramatique. Le principe de base en est le suivant : l'apprentissage censé guérir prend appui sur la rencontre avec autrui, jouant comme stimulus inconditionnel. Néanmoins, le dispositif de l'information qui structure l'apprentissage et qui consiste à re-cadrer, re-centrer ou re-structurer les représentations de l'individu, agit comme un stimulus conditionnel, éclipsant peu à peu le rôle déterminant de la relation.

Selon Rogers, en effet, la relation "pédagogique" et "thérapeutique" recouvre celle que le patient noue avec son thérapeute, lequel, detenant le rôle de catalyseur, est l'occasion d'un nouveau complexe de *relationship*, plus heureux, plus authentique, qui remplace l'ancien, responsable des blocages. Voici que le patient en vient alors à actualiser des virtualités, enrayées par des circonstances défavorables, à s'éprouver autrement, à libérer des tendances ignorées, pourtant constitutives de sa personnalité. Il situe inévitablement le travail de 'a relation, à l'arrière-scène du travail d'apprentissage, dans lequel le sujet se laisse sur-prendre par une image inédite de lui-même. Lorsque, par ailleurs, la thérapie dramatique (*group therapy*), aussi bien dans sa tendance expérimentale chez Lewin (*dynamic*) que dans l'expression clinique que lui confère le psychodrame de Moreno, substitue, à la figure du thérapeute rogérien, la personnalité collective du groupe et la personne du moniteur, nous ne sortons du paradigme de la relation, même si, dans ce cas précis, l'apprentissage passe d'abord par un temps de décharge émotionnelle, libératrice des conflits et génératrice de réconciliation avec soi-même et avec les autres.

Ces figurations de la relation posent, comme condition préalable à l'apprentissage, le déblocage des conflits. Point d'apprentissage qui ne transforme fondamentalement la personne, qui ne découvre un itinéraire praticable pour

le sujet. Il y a plus : l'objet, offert à l'analyse ou à l'étude, est l'objet d'un dialogue avec autrui ou avec soi-même dont le thérapeute est le prétexte. Et pourtant, cette situation thérapeutique aboutit souvent à nier le conflit : au niveau du transfert qui est posé comme une décharge des affects du patient sur le thérapeute, au niveau de l'image du sujet qui retrouve son "moi" authentique par une prise de conscience magistrale, au niveau du savoir qui devient représentation de l'origine, récapitulation ou transparence restituée. L'apprentissage s'emploie à négocier une bonne information sur soi, l'acceptation de sa personnalité, l'équilibre des relations sociales. Nous voici ramenés au modèle de l'information, précédemment évoqué. L'information retourne à l'information, en passant par la relation qu'elle a occultée, de façon provisoire d'abord et définitive ensuite. La différence entre le premier et le second temps tient à ce que celui-ci est posé en relation exclusive avec le sujet qui s'en croit l'agent unique. Disons le clairement : l'idéal du conflit dépassé se confond avec l'inconscient maîtrisé et avec le savoir coupé du lieu de sa production symbolique.

L'homme est un être de besoins, parce qu'il est un être de désir [1]. Il est le lieu de rencontre de la relation et de l'organisme, qui se fondent tous les deux en une image culturelle : l'image du corps. Etre de désirs contraires et complémentaires, il s'affirme dans un conflit permanent avec sa culture ;

l'apprentissage exprime et déplace un tel conflit. Celui qui apprend entreprend un travail de deuil. D'abord, parce qu'il opère, par la nomination, le meurtre de la chose à apprendre, qui est et n'est pas le mot, qui est et n'est pas le symbole. Parce que, parlant, il meurt à lui-même, en se divisant pour chercher, dans l'ailleurs du langage, la raison de son existence. Enfin, parce que, entrant en relation, il est toujours séparé de l'objet de son désir, dont l'apprentissage le rapproche et l'éloigne à la fois. Sans vouloir anticiper sur la suite du développement, nous dirons que apprendre comporte deux stratégies fondamentales. La première consiste à transformer l'objet en chose, c'est-à-dire à l'investir symboliquement dans et par la relation. La seconde s'emploie à déconstruire cette symbolisation acquise au profit d'une autre, à tuer la chose pour lui substituer autre chose.

[1] Les lois de l'apprentissage : imitation du modèle, répétition ou restructuration par la pratique (pratique) du savoir-faire, tâtonnement (trials and errors) de Thorndike, renforcement positif de Skinner, association des stimuli chez Pavlov ne peuvent s'expliquer sans le recours à des significations perceptives qui, chez l'homme, sont interprétées et cadrées par le désir et peuvent faire l'objet d'une transcription méthodique (l'objectif à décomposer, enchaîner, récapituler en sélectionnant et en éliminant).

II - LA SANCTION DE LA PEDAGOGIE

A. L'ordre historique du discours

Celui qui apprend se heurte à l'institution d'un savoir, sanctionnée non seulement par les théories reçues, mais aussi par le discours même de la pédagogie qui vient conforter un ordre historique, fantasmatique et organique des connaissances. Il entre d'abord en conflit avec la conception traditionnelle, encyclopédique ou, du moins, totalitaire du savoir, visant à pallier l'angoisse et à répondre, d'avance, aux questions d'un sujet engagé dans une histoire faite d'imprévus. Il convient de se rappeler, pour mieux mesurer l'impact de cette affirmation, que dans le monde gréco-romain, le savoir ne détenait pas une fonction aussi normative, parce qu'il visait à initier, à éveiller, et à fournir des points de repères aux jeunes citoyens [1]. Il détenait une fonction pratique : les disciplines éveilleuses dont parle Platon permettaient la communication sociale, exerçait à la maîtrise des circonstances et conduisait à une prise de pouvoir des êtres parlants et agissants sur les choses. Il fournissait avant tout le cadrage symbolique d'une réalité unifiée, instituait une image du monde, où jouaient des correspondances indéfinies entre la hiérarchie sociale, l'organisation du corps, la conception des facultés humaines, le catalogue des vertus, la révolution des astres et les représentations théologiques. Apprendre consistait à être initié au réseau symbolique qui structurait le rapport de l'homme au monde créé, à ses semblables et à Dieu.

Or cet *ordre* gigantesque est ébranlé aux époques de la Renaissance et de la Réforme qui, dénonçant sa relativité, tentent de l'asseoir sur de nouvelles bases : celles d'un sujet cherchant à s'assurer de ses certitudes, fussent-elles celles d'un salut dont Dieu aurait le secret, et à justifier, dans un dernier sursaut, la validité de ses représentations. Cette tendance de l'occidental à assimiler le savoir au système global de ses représentations sera certes contestée au XVIII^{ème} siècle, mais elle le sera du même lieu. En réalité, le siècle des lumières renforce le système, en lui conférant une *aura* culturelle, politique, technologique et théologique, aux dimensions de la conscience européenne. De

[1] Nous ne voulons pas envisager ici la question de la généalogie des disciplines scolaires à partir des arts de l'antiquité et du moyen-âge. Nous renvoyons pour cela le lecteur à notre ouvrage sur La méthode interdisciplinaire, Paris, P.U.F., "Croisées", 1981. Notre propos s'emploie seulement à mettre en perspective l'institution humaniste du savoir, à laquelle la pédagogie n'a cessé de collaborer.

système symbolique structurant la cité, le savoir devient système symbolique préfigurant l'Etat. Langage du pouvoir, il anticipe l'Empire. On comprend alors mieux l'étendue d'ombre et de nostalgie qu'il projette, derrière lui, au XIXème siècle, avant de se diviser, jusqu'à éclater, au XXème siècle, non pas sous les coups du développement technologique qui, à la limite, le requiert et le conforte encore, mais sous les coups pacifiques, portés par l'image d'un sujet qui a déserté le système, non sans hanter encore les parages d'un monde faits de débris mythiques : monde de déchets, univers fantasmagorique, où les morceaux disparus s'emboîtent de façon magique, pour former l'image d'un corps devenu chose.

Nous n'avons pas fini de quitter l'espace de ce savoir institué. Les sciences humaines, si souvent décriées, la technologie injustement "citée" et re-citée, la course aux armements justement dénoncée, bref la folie de la consommation qui prend au sérieux le jeu des signes renvoyant aux signes, tout cela est moins la cause d'un tel déplacement, que son symptôme. Bref, ce que le regard superficiel assimile volontiers à la négation des valeurs, à la faillite éthique d'un discours culturel, n'en est que la conséquence ou l'extrême dérive. On peut, comme en Mai 1968, rêver de l'alliance des ouvriers manuels et des ouvriers intellectuels, on peut regretter que l'absence de fondement, tout juste entrevue, n'ait pu provoquer un ultime sursaut salutaire. La partie était bien perdue d'avance, puisque dans ce cadre culturel, aussi résistant que vide, s'agitaient, mais, sur le pourtour ou à la périphérie, les reproducteurs du savoir et ceux du capital. Cadre énigmatique, fruit de la pédagogie, tel était l'humanisme, figure étonnante que l'humanité de l'homme a revêtue en Occident et dont le discours, ses modèles et ses traces ont tissé notre identité, nos croyances et notre langage, bref ont façonné notre instinct d'éducateurs.[1]

Quelle est l'armature cachée de ce cadre ? On peut en déceler, en reparcourant le chemin de la métaphysique, les *articulations* majeures, les points de suture et les points de soudures : le "*Dieu*", étoile fixe qui ne faillit point à la lumière des esprits, é-dicte l'assise et la référence, même s'il se cache ou encore s'efface sans disparaître ; le "*sujet*" qui s'attribue les qualités, qui énonce la vérité ou qui implore son Dieu, comme s'il était l'énigme de son salut ; les "*valeurs*", c'est-à-dire le code des convenances, des repères, des règles et des normes qui définissent l'espace de ce sujet ; enfin le "*monde*", c'est-

[1] L'imparfait traduit ici, sur le mode de la fiction, plus un phénomène d'usure et de dérive de l'humanisme, qu'un phénomène de disparition totale.

à-dire la réalité, référée, d'une part, au Dieu qui la fonde et au sujet qui se la représente, investie et travestie, d'autre part, par les valeurs posées en fonction de ce double critère. Chacune de ces instances se renforce l'une l'autre, s'interprète, se ré-ajuste. Aussi représente -elle des émergences ou des excroissances de lieux fantasmatiques du savoir : le religieux (Dieu), le corps (le sujet), le pouvoir (le monde) et l'échange (les valeurs). Mais, tout en s'imposant comme les principes dominants d'attitudes ou de comportements spécifiques à une pratique, elles exercent la fonction de principes déterminants d'attitudes ou de comportements, traversant le champ d'autres pratiques. Ainsi Dieu, principe dominant du secteur religieux, sert, en tant que principe déterminant, de révélateur au corps du sujet sachant comme s'il résultait d'une transsubstantiation, à l'acquisition du savoir comme s'il était le fruit du mérite, au pouvoir comme s'il disait la présence d'un oeil invisible... La représentation du monde, érigée en instance déterminante, redistribue le champ du savoir, de telle sorte que la métaphore du corps institue le social, que les valeurs soient inscrites dans les contingences de l'environnement et que le religieux définisse l'exigence de transparence ou de réconciliation de la représentation à son objet... Requérons, de façon analogue, les valeurs pour pôle déterminant : Dieu se convertit alors en Idéal suprême, le corps en surface délimitée par des tabous et des interdits, le pouvoir en héritage à reproduire... Le corps se pose-t-il, à son tour, au titre de référence cachée ? Aussitôt se structurent, autour de son image, le pouvoir qui s'éclipse derrière l'ordre de l'organisme social, les valeurs qui définissent les seuils offerts au désir, le sacré qui délimite la place du corps exsangue du Dieu mort...

B. L'ordre fantasmatique du discours

Mais c'est bien sur des configurations fantasmatiques que repose l'ordre historique du savoir. C'est au fantasme, et non à la théorie qui le surdétermine, que revient la fonction instituant. L'école entretient, manipule et camoufle cette fonction. Mais celle-ci se dit malgré tout, à travers des analyseurs qui attestent à quel point elle est, comme toute institution, en prise sur les fantasmes organisés en réseaux. De cette prise et de cette emprise la théorie apparaît comme la justification seconde.

Le fantasme du *corps* est d'autant plus prégnant que c'est aussi en termes de *corps* que se présente toute institution : pensons au *corps* des armées, des fonctionnaires, des enseignants, des ecclésiastiques... L'ordre du savoir apparaît alors comme une masse qui, lorsqu'elle se présente de façon indistincte, éveille une réaction d'angoisse paranoïde et qui, lorsqu'elle se divise ou se morcelle dans les amas ou les morceaux des disciplines, suscite une réaction d'angoisse schizoïde. Un tel fantasme installe le sujet qui apprend dans la situation d'une double contrainte. D'un côté, il l'enchaîne à des représentations figées et, d'un autre côté, il déclenche chez lui la compulsion au savoir. Tout se passe comme si, pour avoir raison de cette masse ou de ces blocs erratiques, il lui fallait apprendre et comme si, plus il apprenait, plus il renforçait en lui le sentiment premier d'angoisse. C'est, pour une bonne part, à cet imaginaire, que l'on qualifiera de structure d'impuissance, que s'alimentent les blocages scolaires et les blocages relationnels [1]. Evoquons, à titre d'illustration, les programmes des examens et des concours qui, perçus ou proposés comme des matières à assimiler, suscitent les réflexes du "bachotage" ou de l'"ag-ergotage." Certes, on peut encore justifier ce fait, en disant que ces épreuves sont d'excellentes occasions d'acquérir une culture générale. Mais la culture, cueillie au bout de l'effort, reste cantonnée dans une seule discipline, ou bien elle se limite à un vague aperçu sur des disciplines autonomes. C'est sans doute le morcellement des disciplines qui est responsable de ces comportements. Mais c'est aussi la multiplicité croissante de ces disciplines qui vient considérablement grossir la masse des connaissances. Il existe donc un décalage entre les représentations du savoir, supportant un champ limité de connaissances, et le développement de connaissances qu'on ne saurait désormais enclôre dans une quelconque encyclopédie. Bref, l'école continue d'en appeler aux grosses têtes et de maintenir des exigences impossibles à réaliser. Un tel écart est finalement dû au blocage des représentations sur la fantasmatique du *corps* définie plus haut, alors que l'évolution de la conception du savoir requiert, comme support, sinon une autre image corporelle, du moins une autre interprétation du *corps*.

[1] Voir sur l'échec scolaire comme analyseur de l'institution : L.P. Jouvenet, Echec à l'échec scolaire, Paris, Privat, 1985.

La figure instituante du *capital*, ainsi que son camouflage idéologique, dans les théories de l'information, représentent une deuxième instance institutionnelle. Ici, les analyseurs foisonnent : depuis les diplômes [1] qui n'ont plus de valeur marchande, en passant par l'utilisation ludique des banques de données, jusqu'à l'évaluation de l'individu selon le rapport *âge-niveau*, qui résulte de la transcription scolaire du rapport *temps de travail - production* [2]. Le partage de la culture est de soi un plaisir et un loisir. Mais, de façon presque *a priori*, l'école transforme trop souvent le plaisir en peine, le loisir en travail, et tous deux en mérite. Puisque ni la peine ni le travail ne sont, par ailleurs, payants, elle recourt aux tests de niveau ou d'orientation et cherche, dans les examens et les concours, un relais entre l'institution qu'elle incarne et la société qui la juge. Ce qui s'érige ici en résistance, c'est moins la rentabilité du secteur tertiaire que la rentabilité déniée de l'école. Là encore, l'image du capital, sur laquelle s'appuie le savoir, glisse du côté des savoirs sociaux, tandis que l'image d'une plus-value morte continue de structurer la représentation du savoir scolaire et universitaire.

L'imaginaire sacré hante toujours l'espace du savoir et l'imaginaire religieux les abords de la relation pédagogique. Le sacré délimite l'espace habitable en termes d'interdits, le religieux l'espace écrit en termes de lettres [3]. C'est *l'interdit sacré* que le religieux transcrit en termes d'écriture, convertissant le sacré en secret [4]. Or le sacré définit le savoir, d'une part, sur un

[1] Le diplôme représente à la fois la reconnaissance sociale, le signifiant de l'image narcissique et de l'image économique du corps.

[2] On verra, dans l'échec scolaire, un des révélateurs d'une machinerie institutionnelle qui nivelle les inégalités économiques, mais qui, paradoxalement, ravive les inégalités culturelles. Ainsi l'école aggrave-t-elle le handicap social en voulant y remédier. Ce fait est particulièrement sensible chez les enfants des migrants de la seconde génération, non seulement en France, mais aussi dans la Communauté Européenne. Il nous montre la complicité que l'institution entretient avec un ethnocentrisme culturel et avec un ostracisme qui cultive nécessairement l'échec en regard des performances qu'elle attend et des normes qu'elle impose. (Voir à ce sujet : G. Vigaux, Réflexion sur les échecs scolaires, marginalisation et identifications culturelles chez les migrants de la seconde génération, dans le courrier du C.N.R.S., n°51).

[3] Voir à cet égard, notre introduction à l'ouvrage Langage et déplacements du religieux, Paris, C.E.R.I.T. et Cerf, 1987.

[4] C'est pourquoi le sacré n'est, semble-t-il, pensable que comme après-coup du religieux.

plan vertical, en le déportant sur les bords d'un mystère inconnaissable et, d'autre part, sur un plan horizontal, en le distinguant de l'ignorance et de l'erreur. Savoir revient, finalement, à trouver le juste mot ou la bonne définition, à opérer la juste division, telle que l'entend Platon dans le *Sophiste* et, du même coup, à poser la bonne question qui relativise ce que l'on sait par rapport à ce que l'on ne sait pas. Telle est la double articulation qui, depuis Socrate, confère, au savoir une portée sacrale : celle qui le distingue d'un non-savoir contingent et stratégique, et celle qui le sépare d'un non-savoir nécessaire et ironique. On trouverait aisément des exemples de cette sacralisation dans la délimitation de l'espace scolaire par rapport à l'espace habitable, dans la division interne de cet espace en classes, études et cours, facultés, U.F.R., départements..., dans les interdits qui réglementent l'occupation de cet espace et dans ceux qui président aux relations de maîtres à élèves et d'élèves à élèves... Mais c'est plutôt au niveau de la transcription religieuse que l'on découvre les analyseurs les plus résistants. Pensons à l'importance de l'orthographe, de la grammaire ou de la linguistique, contribuant à créer l'illusion qu'il y a un savoir de la langue. Plus explicite est la place faite, dans la littérature, aux bons auteurs. L'école se réclame, comme l'église, de textes fondateurs dont les lecteurs poursuivent, sinon l'exégèse, du moins le commentaire indéfini. L'explication des textes reste le test suprême de l'habilitation à l'enseignement, le baptême d'initiation à la culture, le code secret du rituel du savoir. C'est pourquoi les règles n'en sont jamais clairement définies comme telles, de sorte qu'il est difficile de lever ce flou religieux de la méthode, pour dégager, de façon, plus rigoureuse et critique, les repères relevant du résumé, du condensé, de l'analyse, de l'explication, du commentaire, de la glose ou de la paraphrase...

Dans une perspective plus globale, on constate que l'école assure la transition entre le religieux domestique et le religieux ecclésiastique. Mais cette situation intermédiaire tend aujourd'hui à se prolonger dans le temps. La famille, en effet, demande à l'école l'éducation qu'elle-même n'a pas été en mesure de donner à l'enfant. L'instituteur va compenser et valoriser l'absence du père. La signification de ce fait se trouve renforcée dans l'imaginaire, si l'on prend conscience que c'est au nom de l'affirmation d'un gai savoir que la mort du Dieu ecclésiastique a été proclamée. Si Dieu est mort, le savoir, en ravissant

sa place, y gagne en sérieux. Compensant un double retrait : celui de l'absence du père et celui de la mort de Dieu, l'enseignant, quant à lui, renoue avec son origine cléricale et mandarine [1]. Le décalage entre l'instituant et l'institué se produit ici dans le sens inverse des glissements repérés : c'est, en effet, l'instituant religieux, qui, au lieu de se déplacer, en vient à se durcir en dogme.

L'imaginaire politique est sans nul doute le principe déterminant des trois autres secteurs ci-dessus mentionnés, pour qui sait combien l'éducation, la formation et l'apprentissage sont affaires d'Etat. Sans doute, cette situation n'est-elle pas facile à détecter, si tant est que le pouvoir est le centre qui s'efface, dès que la périphérie apparaît, si tant est qu'il se cache dans l'ombre portée par les figures du corps, du capital et du religieux. Le pouvoir est l'exigence, l'ordre, l'impératif de la représentation du savoir. Etant toujours en retrait, c'est tantôt la société tremblant pour ses valeurs, tantôt la classe dite dominante tremblant pour son héritage qui lui prête une voix silencieuse. C'est ainsi que, par les réseaux multiples de la formation, de la nomination et de la fonctionnarisation des maîtres, de l'institution des diplômes nationaux, des habilitations à la recherche, de l'organisation des concours ou du contrôle des programmes, l'Etat anonyme, par le biais des relais exécutifs et administratifs, édicte les normes de la formation, de l'apprentissage et de l'éducation.

C. L'ordre organique du discours

N'est-ce pas, en définitive, la pédagogie, comme discours et pratique, qui se révèle être paradoxalement l'instituant des fantasmes relatifs au savoir ? Conçue comme *discours scientifique et technique* de l'apprentissage et de la formation, elle s'enferme dans des paradoxes et des apories qui sont ses analyseurs. En cherchant à exprimer les repères du développement affectif, intellectuel et moral de l'enfant, elle surdétermine, renforce et renouvelle l'école [2]. Nous

[1] Même s'il a renoncé au célibat qui lui était encore conseillé, dans la première moitié du 20^{ème} siècle, il perd aujourd'hui la foi dans la vocation et la mission que lui inflige l'institution.

[2] Dans son livre La société pédagogique (Paris, P.U.F., l'éducateur, 1982), J. Beillerot a montré l'infantilisation que le processus pédagogique, fondé sur la reproduction, entraîne dans notre société.

avons insisté sur la fonction reproductrice de l'école qui transmet et reconduit les normes et les valeurs de la société globale. Il faudrait aller plus loin et dire que l'école institue le savoir comme tel .

Nous n'avons pas de peine à renoncer au mythe de Charlemagne, le fondateur, dont la fonction est de faire croire que l'école a toujours existé. Mais, nous avons plus de mal à nous abstenir d'en chercher les origines dans ces lieux culturels qu'étaient au Moyen-âge monastères et évêchés. Est-il besoin de souligner que les universités, nées au 13ème siècle, n'avaient ni le statut politique ni la fonction sociale ni la mission culturelle de nos universités actuelles ? Communautés des maîtres et des étudiants (*universitas magistrorum ac scholarium*), elles étaient aussi les lieux de brassage d'un ensemble de connaissances, (*universitas scientiarum*). Mais ces connaissances, solidement enracinées dans l'espace et le temps, se différenciaient des connaissances actuelles selon un double point de vue. D'une part, elles représentaient un système symbolique, c'est-à-dire des discours et des pratiques - la discipline était science et art -, induits des conduites socio-culturelles courantes. C'est pourquoi elles fournissaient un ensemble de modèles qui permettaient à l'usager de s'intégrer et de se repérer dans le monde. D'autre part, elles étaient objets d'une propédeutique ou d'une initiation. L'étudiant faisait un tour d'horizon encyclopédique (*enkuklios paideia*), parcourait un chemin balisé (*orbs doctrinae*), acquiescait à un ordre symbolique de nature cosmique et anthropologique. C'est au 18ème siècle que s'opère la mutation culturelle déjà préparée par la Réforme, la Renaissance et les grandes découvertes du 17ème siècle. Le cycle des connaissances, une fois brisé, cherche dès lors dans les processus rationnels l'assise qu'il avait jusqu'ici trouvée dans les processus de symbolisation. Nous sommes passés des connaissances au savoir par la science. De discours d'initiation, la pédagogie devient discours normatif, construit, taxinomique.

Nous n'insisterons jamais assez sur ce *passage* instituant, qui nous semble être, dans le domaine culturel, le symptôme d'une mutation politique fondamentale : celle qui s'exprime, au 16ème et 17ème siècle, avec Hobbes notamment, dans l'institution de l'Etat. C'est le passage de l'idée de cité à l'idée d'Etat

qui prépare et commande le passage de l'idée de connaissance à celle d'un savoir qui, deux siècles après, sera à la fois consacrée et décriée. Il prend appui sur la métaphore du corps, non sur celle d'un corps vivant ou symbolique, mais sur celle d'un corps mort et rationnel : le *corpus*. Le corps de l'Etat dont Hobbes entreprend la généalogie et le corpus du savoir dont la science du 18ème siècle accrédite le modèle trouvent sans doute une référence normative dans le corps anatomique mis en lumière, dès la fin du 16ème siècle par André Vesale et Ambroise Paré, et surtout, dans le corps physiologique, étudié dans ses grands mécanismes : celui de la circulation du sang, au 17ème siècle, avec W. Harvey ; au 18ème siècle, celui de la respiration avec Lavoisier, de la reproduction avec Spallanzani et de la digestion avec Réaumur. Lorsque Hegel, théoricien de la science et de l'Etat, propose, au début du 19ème siècle, son gigantesque système, il s'appuie, sans nul doute, sur le modèle de ce corps exsangue, auquel il tente d'insuffler vie. Comme le corps, le système est achevé : il s'agit donc de lire ses articulations, pour y lire le paradigme de toute vie à venir. De ce corps mort et ranimé, la mort de Dieu, levier du système hégélien, est le symptôme. Comme le système et comme le corps, Dieu meurt dans sa prétention à fonder, pour ressusciter comme re-père. Le moment hégélien est un carrefour, car la théorie de la science, de l'Etat et du corps systématique qu'il incarne est inséparable d'une *théorie pédagogique* fondée sur une interprétation rationnelle du chemin parcouru. Hegel, suivant Goethe après Lessing et Rousseau, se fait le théoricien magistral de la lecture retrograde. Le discours pédagogique, contemporain de l'émergence de la science, de l'Etat et du système, transforme, par le miracle de l'interprétation, les modèles en repères. Il décrète que les repères ne sont que la répétition des modèles passés et donc qu'ils sont non à inventer, mais à dire. Ainsi la pédagogie se produit-elle, au 18ème siècle, comme *discours moral et rationnel*, tenant lieu de relais du discours politique. Ce n'est pas tant l'école que la pédagogie qui reproduit, voire même pose et reconduit les normes du savoir. Entre l'école et la société, il y a le discours pédagogique, au sens large du terme, qui circule comme instituant du pouvoir d'un savoir constitué de normes, de modèles et de schèmes :



On ne saurait donc identifier la pédagogie antique et médiévale à la pédagogie qui naît dans les temps modernes. La première proposait un discours symbolique visant à initier le jeune citoyen à son insertion dans la vie du corps de la cité. La seconde met en place tout un dispositif discursif, cherchant à justifier rationnellement l'Etat, qui sert alors, sous couvert de raison, de référence cachée à une culture et à une société menacée de dissociation. Certes, comme l'a montré Heidegger, ces deux langages s'inscrivent dans une même matrice discursive : celle des modèles et de la *mimêsis*. Mais un tel diagnostic relève lui-même de la pédagogie des temps modernes, puisque les modèles de la pédagogie antérieure, n'étant pas déterminés par l'exigence normative de la science, de l'Etat et du système, pouvaient fonctionner à la fois comme repères et modèles.

Où situer alors les *recherches pédagogiques contemporaines* ? Celles-ci relèvent, nous semble-t-il, de deux types. Ou bien, elles reconduisent l'orientation normative sur le plan de la taxinomie : que l'on songe aux recherches des spécialistes américains du *learning*, comme Thorndike, Watson, Skinner, ou aux analyses de de Landsheere, de Lewin ou même de Piaget ; ou bien elles suivent, avec des pédagogues, tels que Dewey, Claparède, Freinet, Vasquez et Oury, la voie d'une interrogation à la limite éthique, portant sur l'expérience vécue ou sur la recherche-intervention. C'est en suivant cette dernière orientation que nous sortons de la pédagogie systématique ou encore de la pédagogie didactique, telle qu'elle s'est amorcée, dès le 17ème siècle, par exemple, avec Jan Amos Comenius. Ainsi naît une pédagogie, capable de se moquer de la pédagogie, ou encore une pédagogie qui prend appui sur l'ambiguïté même du discours qu'elle tient. L'un des analyseurs qui, à la fois, révèle et occulte l'instituant d'une pédagogie normative, est sans nul doute l'impossible réforme de l'école. C'est sans doute la tentative généreuse de déplacer cet instituant qui anime, des initiatives célèbres, telles que le rapport présenté, en 1792, par Condorcet à l'Assemblée Législative, le plan de L.M. Le Peletier de Saint-Fargeau, lu en 1793 par Robespierre à la Convention et, plus récemment, le célèbre plan Wallon-Langevin. C'est aussi de cette résistance de la pédagogie à la pédagogie dont témoignent les réformes de J. Ferry et, récemment, les mesures pratiques, proposées par M. Chevènement, qui, en amalgamant les valeurs républicaines et celles représentées par certains objectifs de savoir, redéployaient le champ rassurant de l'instruction.

III - LA SANCTION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

A. L'école comme résistance

L'école donne un lieu à l'institution première dont le fantasme est la cheville-ouvrière et à l'institution seconde dont est responsable la sanction théorique et pédagogique. Elle se présente, à cet égard, aux côtés des explications de l'apprentissage, comme étant la dernière surface d'un institué qui occulte et falsifie l'instituant des représentations fantasmatiques. Comment une telle dénégation est-elle possible ? Parce que, nous semble-t-il, l'école parachève le travail d'inversion que prépare, en se dédoublant, le fantasme. Nous sommes, en effet, persuadé que instituer revient à inverser le cours des choses, mais de telle sorte qu'il reste toujours possible de lever cette inversion, bref d'inverser, en le déplaçant, ce que l'institution a déjà inversé. Il n'y a de pédagogie qu'au prix de ce rapport conflictuel avec l'institution, définie d'abord comme un *champ stratégique*. Evitons d'opposer à l'école d'autres lieux de formation, d'éducation ou d'apprentissage qui échapperaient au fonctionnement institutionnel que nous avons souligné. Ce n'est pas en substituant de nouveaux institués aux premiers, déclarés obsolètes, que l'on sortira du malentendu, mais c'est en utilisant l'institué, quel qu'il soit, pour provoquer l'instituant à se déclarer. L'école, telle que nous l'entendons, désigne tout lieu qui prend en compte et en charge, pour le contester, le renversement instituant de l'imaginaire du savoir.

N'hésitons pas à dire que celui qui apprend travaille à l'encontre de l'institution du savoir : il inverse et donc déplace ce que le fantasme a commencé d'inverser et que les institutions théoriques et sociales tendent à proposer pour la norme. Or, c'est précisément parce qu'elle montre l'envers du savoir, que l'école indique à l'apprenant le chemin à parcourir. Inverser, renverser, déplacer, c'est précisément apprendre, c'est-à-dire autrement savoir, en prenant appui sur l'envers, pour reconstituer l'endroit. Ce chemin de l'école est aussi le chemin de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage : le chemin de l'acquisition du savoir, emprunté par l'apprenant. Sans cesse restituer la perspective et donc l'ouvrir autrement, tel est l'acte qui qualifie la démarche d'apprendre, commune aussi bien à l'apprenti et à l'être en formation qu'à l'éduqué.

Si l'on s'emploie à analyser cette restitution de l'instituant, on constate qu'elle opère à plusieurs niveaux. A celui du regard d'abord. L'école convertit la dimension lisible du savoir en une dimension visible. Elle montre ce que la lecture dé-montre. Un tel renversement recouvre celui de la demande en offre. Comme toute institution, l'école devance l'expression du désir : elle offre le savoir, sans qu'il ne soit nécessaire de commencer de le demander [1]. C'est dire qu'elle délimite le langage qui excède le sujet : le là où ça parle, où ça regarde, où ça sait... Non qu'elle objective ou aliène a priori le désir. Le monde auquel elle introduit, n'est, en effet, ni celui de l'anonyme, ni celui du nivellement : il est celui du tiers et de la surface, où se négocie le rapport à l'Autre. L'institution met le désir au "neutre" : elle indique le détour discursif exigée par toute parole, par toute croyance et par toute expérience de la rencontre. Cette troisième forme d'inversion revêt une signification éclairante, lorsqu'on la verse au compte de l'école. Apparaît alors la relation inauguratrice que le savoir négocie avec l'écriture et dont l'école est le pré-texte. Nul n'apprend qui ne consente à écrire le savoir, en vue de se l'approprier. On n'a peut-être pas assez insisté sur le décentrement subjectif ou sur la désubjectivisation que requiert, au préalable, la démarche de l'apprenant. Car l'institution, conçue comme une surface d'écriture à peine ébauchée ou comme un champ de relations potentielles, déporte le sujet en deçà de l'énoncé et de l'énonciation : elle est le symbole indicatif et impératif de la transcription à faire, en vue d'inscrire et de transcrire. C'est en se plaçant au niveau du texte institutionnel que le sujet peut le dé-placer et donc le marginaliser.

Notre lecteur n'aura pas en de peine à déceler, dans la première inversion, celle de la lisibilité en visibilité, le jeu de la maîtrise qui "transmet", au vu et au su de tous, le sens incontestable ; dans la seconde, celle de la demande en offre permanente, le geste de l'universitaire qui offre, sans que personne ne lui demande quoi que ce soit, le sens légué par une tradition dont il se pose en dé-légué ; dans la troisième, celle qui convertit le dedans en dehors et dont l'hystérique voudrait faire l'économie, en substituant, au savoir tissé dans l'écriture, le fantasme d'un savoir fantasmé comme étant l'objet résistant, idéal et absolu d'un désir mythique. Or, l'école, comme toute institution, tend à bloquer chacune de ces inversions sur autant de fronts définis. Ce faisant, elle

[1] Ne serait-ce que parce que les programmes sont là...

incite l'éducateur à circonscrire les blocages et le provoque à pratiquer le discours de l'analyste, figure du discours de l'apprenant lui-même. Quiconque apprend lit, dans la résistance instituée du savoir, le symbole du savoir comme résistance au savoir, c'est-à-dire son avènement en vérité.

On le soupçonne sans doute, notre démonstration tient dans l'idée suivante : les institutions éducatives, formatrices ou scolaires, en renvoyant l'image des résistances, les relativise. Dans la mesure où l'éducateur est averti que le blocage ainsi désigné est le symptôme d'un malentendu portant sur le savoir, l'institution appaît alors susceptible de déployer une surface de résolution des blocages intérieurs. Que l'on parle de blocage ou de résistance, c'est un même refus que l'on souligne et qui consiste à écarter toute possibilité d'inverser l'inversion. On ne se trompera pas, en affirmant que l'institution institue le fantasme d'une résistance au message dont elle témoigne paradoxalement et, ce faisant, autorise l'usager à contourner, dépasser et utiliser la résistance, pour déverrouiller le sens. Nous en voulons pour preuve l'une des figures les plus radicales des blocages que trame l'institution : le phénomène de la double contrainte, mis en lumière par G. Bateson. L'école verrouille, à sa façon, une alternative entre la représentation d'un savoir que l'on ne parvient à découvrir et celle d'un non-savoir que l'on s'efforce de fuir. Là encore, le dispositif institutionnel mobilise une certaine image du savoir - le même constat vaut pour la santé, le salut et l'amour conjugal-, mais, il s'en faut de beaucoup, qu'il fasse définitivement écran à tout autre image : celle d'un savoir qui ne sait pas, celle d'un non-savoir qui sait, d'un savoir insensé ou d'un non-savoir pervers, d'un autre mode de savoir...

L'école dénie le savoir qu'elle enseigne et c'est en étant à l'écoute de cette dénégation, qui s'emploie à relativiser cela même qu'elle absolutise, que l'acte d'apprendre devient une aventure et un plaisir. L'analyste a raison d'interpréter ironiquement l'institution. S'il est, en tant que moniteur ou maître, indispensable à la vie dans l'école, c'est sans conteste parce qu'il ironise sur le sens irénique ou onirique dont se pare l'institut. Or le déplacement et le dépassement, auquel il soumet l'institution ainsi sommée de parler, se mesure, pour une bonne part, à transférer le message du front d'un temps conçu comme écart, sur le front d'un temps conçu comme attente. Quelques mots d'élucidation suffiront à éclairer le débat. Il convient, en effet, à ce niveau, de distinguer deux inter-

prétations du savoir et de l'apprendre. Selon l'une, la performance de l'apprenant s'évalue à annuler l'écart temporel existant entre le désir et sa prise sur l'objet. Selon l'autre, elle échappe à tout contrôle, car le temps ne recouvre plus la distance, mesurant le rapport du sujet à un savoir extérieur, mais il rassemble l'ensemble des différences, séparant les seuils de restructuration d'un savoir, dans lequel le désir est partie prenante. Cette distinction n'est point une vue de l'esprit. Dans le premier cas, c'est la courbe de l'apprentissage qui s'impose comme norme de toute démarche de l'apprenant. Un tel modèle traduit une "compulsion" au savoir qui, au plan des concours, des tests et des stages de formation, anime et sélectionne souvent non les plus intelligents et les plus créateurs, mais les plus obsessionnels. Dans le second cas, en revanche, ce sont les effets de sens qui, cherchés et produits par les sujets, composent et recomposent le savoir. L'apprenant s'ouvre alors à une tout autre conception du temps, fondée sur l'attente active et sur la re-création poétique. Il habite le temps ou plutôt l'espace d'un savoir, où la surprise fait lâcher et prendre prise. Or, l'école est, comme institution, l'opérateur symbolique qui, articulant l'ambivalence de ces deux représentations, peut assurer le passage de l'une à l'autre. Rappelons, par incidence, que l'étymologie grecque (*skolê*) nous renvoie à l'espace-temps du loisir, nécessaire à la maturation de la personnalité - ou à l'éducation -, à l'adaptation à des situations complexes - ou à la formation -, à la préparation à la vie active - ou à l'apprentissage.

B. L'école comme transition

L'école est un champ stratégique, parce qu'elle est un espace transitionnel. Elle est, à ce titre, un médium qui incarne paradoxalement le cadre symbiotique, où l'on risque de s'enfermer, le cadre symbolique, vers lequel on se risque à aller et l'objet transitionnel, qui ouvre la dimension d'un passage. Que l'on ne se méprenne pas sur notre propos. Nous n'entendons pas faire l'apologie du scolaro-centrisme, ni, à l'inverse, célébrer l'utopie d'une société sans scolarité. Car l'école est partout, où se trouve institué, analysé, géré ou exploité le fantasme du savoir, soit directement en tant que tel, soit indirectement comme prétexte à asseoir le pouvoir, à développer le marché et à pénétrer dans les arcanes

du sacré. Aussi est-il naïf et erroné d'opposer, au scolaro-centrisme dogmatique, de nouvelles formations ou filières, plus souples et plus libres que les anciennes. Nous avons, en effet, toujours à faire au même instituant. Toute la question est donc de savoir comme les éducateurs l'exploitent et l'utilisent.

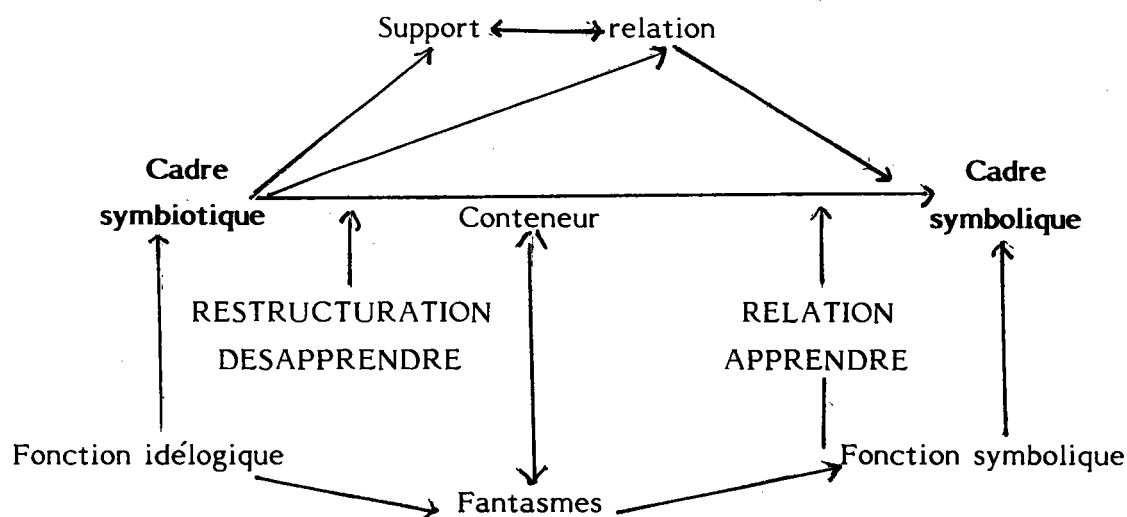
Or, le modèle de l'analyse transitionnelle, appliqué à l'école, met en perspective certains repères structurels, essentiels à notre parcours. Celui qui apprend part non d'une ignorance à combler, ni d'un savoir à expliciter, mais d'un pan de savoir à remodeler. Le cadre symbiotique qui enclôt ce dernier paralyse toute initiative, si le sens dont il témoigne est identifié au savoir lui-même et non à une façon particulière de savoir. Il fournit, en quelque sorte, une première surface d'étayage au sujet qui cherche à s'arrimer à un autre étai, qu'il s'emploie, en grande partie, à confectionner lui-même, avec l'aide du groupe qui redouble la surface initiale et avec l'aide de la relation magistrale qui trace la voie du déplacement à entreprendre. Point de démarche possible si le sujet se crispe sur sa prise originelle, s'il s'accroche au premier appui comme à une planche de salut. La rupture est le moteur du désir d'apprendre, puisqu'elle relativise l'identification au code symbiotique et inaugure l'identification future au cadre symbolique. Mais pas n'importe quelle rupture...Nul ne rompt avec ses représentations, s'il les rejette, ou si, les abandonnant, il les regrette avec nostalgie. Rompre, c'est oublier, perdre ou refouler, mais l'oubli se consigne, la perte se déclare et le refoulement se symbolise. Désapprendre et apprendre sont donc deux faces négatives et positives d'un même processus d'inscription.

Le dispositif transitionnel comprend le cadre symbiotique, d'où l'on part, le cadre symbolique, dans lequel on s'insère et, entre les deux, le conteneur, qui est le véhicule du passage [1]. Quel genre d'éclairage projette-t-il sur notre propos ? Essentiellement, une façon de considérer le savoir comme un conteneur, c'est-à-dire, comme étant à la fois l'espace du transit, son support et l'objectif symbolique à atteindre. L'espace du transit est celui où s'opère la rupture des représentations antérieures. Quant au support, disons l'objet à apprendre, il comporte une fonction ambiguë qui transcrit, à un autre plan, les interprétations précédentes et évoque, nous le verrons, le profil du fantasme. Il est le point d'enfouissement de l'objectif idéologique et le point d'émergence de l'objectif symbolique.

[1] Voir D. Anzieu et R. Kaës, Crise, rupture et dépassement, Paris, Dunod, 1979, 1ère édition, p. 184-219.

Mais si le support qu'est le conteneur exerce cette mise en rapport, qui préside au rapprochement symbolique, c'est bien en raison de l'ambivalence qui lui confère le statut d'objet subjectif ou d'extérieur-intérieur. Or cette qualité équivoque, il la tient de la relation dont il est l'inscription, à l'instar du *squiggle game* de Winnicott, renvoyant, pour ainsi dire, la balle à l'éducateur qui, en complétant le dessin, occupe, en même temps, la place d'un partenaire du jeu et la place possible de toutes les figurations potentielles. L'objectif symbolique que négocie l'apprenant est l'effet de sens, résultant de la restructuration esthétique des idées, des images et des mots, ainsi que de l'exigence éthique de la relation le provoquant à innover et à chercher prise ailleurs. On ne saurait mieux dire que le savoir, en raison de sa fonction de conteneur, est tressé de représentations, où la voie de l'imaginaire fait écho à la voix symbolique de la rencontre et de la parole intersubjectives.

ESPACE DE MISE EN RAPPORT



L'objet transitionnel que l'école transcrit, au risque de le figer sur le champ de l'institué, n'est jamais neutre. Il doit sa performance au statut équivoque du fantasme, oscillant entre sa réduplication dans l'imaginaire et son apparition comme tiers médiateur de la relation. Il est donc, en tant que tel,

nécessairement investi par les discours, analysés plus haut, qui mobilisent les fantasmes au service de l'institution. C'est ainsi que le discours du maître interprète la transtionnalité sur le mode de la transmission. D'une transmission contradictoire, puisque ne supportant aucune interprétation, elle ne peut que transmettre son impossibilité à transmettre. Alors que le discours de l'universitaire annule la transition au profit de la transcendance de la tradition, qu'il nous lègue, en avance d'hoirie, car elle est le véhicule de l'incarnation du savoir. Le discours de l'hystérique croit, quant à lui, s'acquitter de cette transition, en projetant sur le mode de la fiction, l'impossible représentation d'un savoir figuré comme un corps, offert et jamais reçu. Le discours de l'analyste, en revanche, conçoit la transmission, la tradition et la fiction, comme autant de lapsus d'un désir de traduction, c'est-à-dire d'une décision de passer d'un mode à un autre mode de savoir.

L'école symbolise la résistance du savoir au savoir, que rencontre l'apprenant, mais aussi les diverses formes de l'écriture de ce savoir. Elle délimite un espace de conflits : apprendre, c'est s'en prendre au savoir. Elle ouvre ainsi l'espace d'un passage : apprendre, c'est se déprendre de certaines façons répétitives d'écrire. Mais cette lutte et cette écriture dont l'institution scolaire est la dénégarion se déroulent sur la scène d'une fiction : apprendre, c'est sans cesse reprendre ce qui du savoir échappe. A l'école, l'apprenant met entre parenthèses le sérieux de la vie : il entre dans un monde imaginaire où il a tout loisir (*skolê*) de s'essayer, de s'exercer, de se tromper. Demain, lorsqu'il sera engagé dans la vie familiale, sociale et professionnelle, il n'échappera pas au risque d'errer, mais si l'erreur et la faute se reproduisent trop souvent, il sera jugé avec gravité, au risque d'être peu à peu écarté du monde de la communication symbolique.

CHAPITRE IV

LA GRAMMATOLOGIE

Les pratiques, les discours et l'institution concourent à organiser l'expérience pédagogique en récits, c'est-à-dire en des configurations de signes et de représentations qui, d'une part, reproduisent en double la réalité et qui, d'autre part, lui assignent une orientation ou une finalité. Sans doute, les choses sont-elles plus complexes. Car le récit redouble moins les données d'un vécu qu'il ne conteste une interprétation antérieure de ce même vécu, afin d'en susciter une autre, plus adéquate à traduire et à résoudre les contradictions de la vie. En d'autres termes, le récit re-cite un récit antérieur, en le remodelant et le restructurant. Aussi témoigne-t-il d'un effet de sens ou de parole - nous dirions d'un effet éducatif -, qui réside dans la subversion que le discours exerce sur lui-même. Quoi qu'il en soit de ces opérations, les divers récits mettent en oeuvre un ensemble de procédures : passages et ouvertures, repères et modèles, écarts et carrefours qui esquissent les linéaments de ce que nous nommons une grammatologie pédagogique [1]. C'est à extraire et à traduire ces références, en faisant appel au vocabulaire de la philosophie, de la psychanalyse et de la linguistique, que nous voudrions consacrer ce dernier chapitre relatif à la problématique.

[1] La grammatologie analyse les traces, c'est-à-dire les principes organisateurs des représentations, en opérant une déconstruction des récits ou des codes.

I - LA TRAVERSEE

A. Les termes

Education, formation et apprentissage renvoient à la commune structure d'un *passage* dont les modalités de la prise et de la saisie dessinent *l'espace imaginaire* et trouvent une première formulation dans le parcours de la "*nurture*" à *la culture*. L'étymologie latine de éduquer est, on le sait, ambiguë : elle renvoie à la nourriture (*educare* = *nourrir*), ainsi qu'à l'échange symbolique (*e-ducere* = conduire à l'extérieur, tirer de...). On retrouve le même jeu étymologique inscrit dans le verbe "former" provenant par métathèse, du vieux français "fromer", qui a ensuite donné "frome" et "fromage". Mais l'on assigne, plus généralement, au terme "former" la signification analogique d'ordonner, de donner forme et, à la limite, de produire et d'orienter, puisque la forme est, dans la philosophie grecque, le paradigme de la cause efficiente et finale, triomphant de la résistance de la cause matérielle. Une telle signification, issue d'une surdétermination, n'est pas fortuite, car elle condense toute une fantasmagorie de la consommation et de l'assimilation. On le sait bien : le parcours éducatif et formateur consiste précisément à passer du pôle de l'entretien naturel à celui du dialogue social ou, encore, du plan de la subsistance à celui de l'existence.

Le paradigme de la *nature et de la culture*, codé dans l'étymologie et dans la fantasmagorie, est le motif de toute l'écriture pédagogique. Motif au double sens : celui de principe, puisque la *paideia* est, à la fois, le discours et la pratique qui va gérer le passage d'un terme à l'autre et celui d'arrangement, puisque ce modèle recevra sa sanction théorique du discours pédagogique qui module et modélise la philosophie socratique, jusqu'à l'anti-pédagogie et à la recherche-action (*action-research*), en passant par le roman pédagogique de l' *Emile*. La *paideia* est une variation magistrale sur ce récit. Seule change, et ce n'est pas un aspect mineur de la question, l'interprétation que l'on se fait de la nature. On peut faire état de trois connotations qui reviennent, comme des leit-motifs, surdéterminer le schéma initial. La nature est tantôt assimilée à l'état de barbarie ou à l'état sauvage -auquel échapperait l'homme é-rudit-, tantôt entendue selon une signification analogue, comme un état de maladie

dont se guérirait l'homme cultivé, tantôt enfin, comprise, selon une perspective positive, comme un état mythique de bonté et de bonheur, qui contrasterait cruellement avec l'état socio-politique présent. Il est dès lors inévitable que ces déterminations se rencontrent, comme c'est le cas chez Rousseau, sur fond de paradoxe : à la fois objets de nostalgie et fictions critiques, entrant en conflit avec l'ordre institutionnel existant.

Eduquer et former équivalent soit à donner forme, soit à remettre en forme, soit à ré-former. On pourrait examiner certaines variations, relevant du même jeu de langage, propres à exprimer le geste orthopédique de la pédagogie occidentale. Le langage psychanalytique substitue, au couple de la nature et de la culture, ceux de la *mère et du père* ou encore de l'*amour et du désir*, en vue de souligner les mêmes passages. La mère est le symbole de la nourriture et de l'entretien qui arrachent l'enfant à la barbarie et à la maladie. Elle est aussi le support de tout rapport au miroir qui, en donnant l'illusion du "ça regarde", suscite le regard et re-suscite les indéfinies possibilités de l'image. C'est dire à quel point elle est, comme la nature rousseauiste, ambiguë : lieu du bonheur convoité et du ressourcement critique, objet de séduction et de rejet. Elle dessine le cadre premier, dans lequel s'écrivent la parole paternelle et le discours culturel, et donc la scène fictive où se négocient tout acquiescement et toute contestation. Car l'éducateur ou le formateur se donne pour tâche non d'éliminer la nature - ce qui reviendrait à "casser" le fantasme -, mais de l'ouvrir à la culture, en sollicitant, comme appui, de convertir l'instance mythique et nostalgique qu'elle spécularise en instance critique et historique. Nul chemin ne se découvre à l'apprenant, si la nature ou la mère est, dans le même temps et de façon paradoxale, la face secrète et la surface manifeste, offerte à ses premières prises [1].

Les termes *d'amour et de désir* sont porteurs des mêmes repères. L'amour est la perception de sa propre image dans l'image que lui renvoie autrui : il est l'expérience de la re-quête de soi dans l'autre, qui, en l'occurrence, fait office de miroir. Comme l'image perçue dans le miroir, celle dans laquelle

[1] La mère incarne la position ambiguë de l'imaginaire qui désigne tantôt une catégorie (ex. le miroir et la relation duelle), tantôt une structure (ex. le rêve, les topologies de Bachelard, la traversée de l'imaginaire).

autrui s'annonce, en m'annonçant à moi-même, ne comble pas la mesure du désir. En tant qu'image, elle met déjà le moi à distance de lui-même, le dédouble indéfiniment et l'expose aux regards d'autrui ; en tant que représentation, issue du dédoublement, elle réduit l'être aimé à sa fonction *d'alter ego*. Elle est donc à la fois aliénée par moi et aliénante pour moi. Une telle expérience découle du jeu de la substitution du visage de l'être aimé à sa propre image. Mais elle est, sans nul doute, inséparable du désir qui réémerge dans la double différence de soi à soi et de soi à autrui. L'amour est ce qui du désir s'écrit, selon la formule bien connue de J. Lacan. Entendons ici le désir au sens partitif : en le marquant et le remarquant, l'amour s'épuise à le transcrire et donc ne se soutient que de ce ratage que traduit la ponctuation, où l'écriture respire, rythmant l'abord du réel où il échoue à aimer. Ce sont par ces marques et ces remarques que le sujet se surprend à apprendre, par ce traits qui sont autant de traces de l'amour qui, d'image, se fait écriture.

Ne concevons pas les parcours de la nature à la culture, de l'image naturelle à la parole paternelle ou encore de l'amour au désir, comme autant d'accomplissements de *l'imaginaire dans le symbolique*. Ce serait alors oublier que l'imaginaire est, comme tel, affecté de la refente propre au symbolique et que le symbolique intervient à la manière d'une capacité de différenciation, soit de lieux imaginaires, opérée sur un même champ, soit de champs nouvellement découverts, une fois circons-crit le champ initial. Penser l'accès au symbolique comme l'abolition de l'imaginaire reviendrait à assimiler ce dernier à une catégorie et, par conséquent, assigner, pour objectif à l'éducation, la sortie de l'espace du fantasme. Comme si apprendre consistait à franchir le seuil d'un savoir fantasmé, pour éprouver la réalité de la vérité du savoir. Imaginaire et symbolique sont, avant tout, des déterminations dialectiques d'un espace fantasmatique, c'est-à-dire d'un imaginaire instituant dont langage et institution sont des composantes essentielles et grâce auquel le réel est éveillé à la réalité, dans laquelle il est pris, c'est-à-dire porté au savoir des sujets parlant.

B. L'intermédiaire de la prise

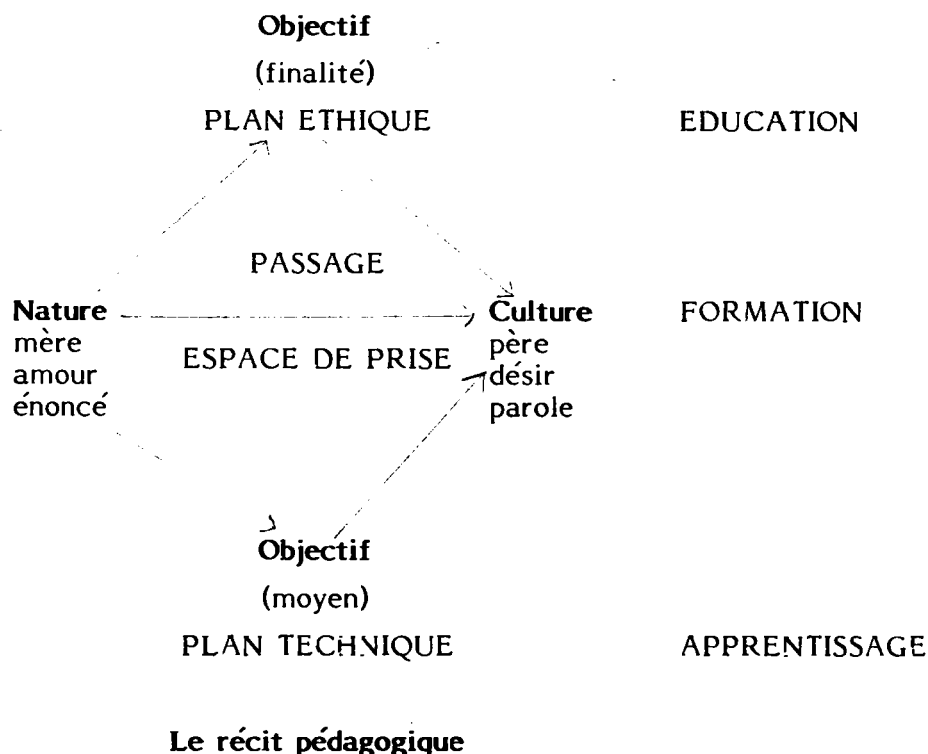
C'est la fonction inaugurale du fantasme que l'apprenant essaie de répéter. Entre les deux pôles de la nature et de la culture, qui figurent le terme initial et final du récit pédagogique, se déroule la dimension du *prendre*, fantasmée sur les modes imaginaire ou symbolique, tant au plan de l'éducation qu'à celui de la formation ou de l'apprentissage. Le fantasme donne vue sur le réel, parce que, avant tout, il donne prise sur lui. C'est donc une surface rugueuse et accidentée qu'il offre à la saisie. Or, c'est l'épreuve du parcours éducatif, conçu comme instance déterminante qui, en indiquant les appuis à gagner et ceux à délaisser, définit l'espace à prendre, où le sujet devient "*ap-prenant*". Eduquer revient à lire la carte du *prendre* : celles de la main tendue, du geste de capture, de la prise du pouvoir, de la préhension, de la conquête et de la perte de l'étai ou du non-pouvoir expérimenté comme possibilité fondamentale.

L'ouverture, aménagée par les figures à épisodes de la prise, risque de provoquer un sentiment d'étrangeté dans l'esprit de notre lecteur, familier de la traditionnelle opposition entre l'apprentissage intellectuel et l'apprentissage manuel. Saisissons ici l'occasion de souligner un point d'histoire. On sait, que, vers la fin du moyen-âge, la vie universitaire s'est organisée selon les modèles et les règles en usage dans les corporations de métiers. Et pourtant, entre la formation scolaire et l'apprentissage du métier qui s'adressait à l'étudiant et à l'apprenti, désignés du même terme d'*escolans*, des liens, bien que lâches, existaient. La formation, représentée par le *Trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique), qui était le plus fréquenté, et le *Quadrivium* (géométrie, astronomie, musique, arithmétique), qui était plutôt réservé aux initiés, accompagnait l'apprentissage artisanal d'un métier. Mais, peu à peu, sous l'influence de la scolastique universitaire, la formation intellectuelle, devenue livresque, s'est dissociée de l'apprentissage et, plus tard, la distinction entre *Trivium et Quadrivium* s'est transformée en une opposition entre *Lettres et Sciences, Sciences du langage et Sciences des choses*, entre un enseignement plus classique, inspiré par des préoccupations axiologiques et un enseignement dominé par des motifs pragmatiques. On ne saurait donc s'étonner de ce que, selon *Le Dictionnaire de l'Académie Française*, intellectuel "se dit des personnes chez qui prédomine l'usage de l'intelligence et, dans ce sens, s'emploie souvent par opposition à manuel".

A celui qui voudrait lever la dénégarion dont témoigne cette opposition, trois remarques préliminaires s'imposent. Selon la première, l'aptitude technique se trouve, comme le note Thurstone, "dans la tête et non dans la main". On pourrait tout aussi bien inverser cette assertion et dire que l'aptitude intellectuelle réside "dans la main et non dans la tête". Il existe, en effet, une intelligence dont le propre est de manipuler les images spatiales sur fond d'un espace imaginaire, découpé par ce que nous appellerons plus loin la figure du corps. Or ce geste métaphorique de la main qui fait palpiter le coeur de l'intelligence abstraite, cette fois en dépit de tout prolongement pratique, rend finalement compte du transfert des aptitudes. C'est sans doute la capacité fondamentale à manier, à manipuler ou à saisir, qui caractérise l'intelligence comme mesurant la faculté d'un sujet à changer d'attitude mentale, ou comme on dit, en langage technique, de *set* ou d'*Einstellung*. Les niveaux du développement intellectuel, tels que les expose Piaget, s'éclairent à partir de cet horizon. N'est-ce pas le toucher, cette âme de l'intelligence, qui habite les actions et les réactions sensori-motrices, les images de la pensée représentative, les manipulations de la pensée opératoire et les mises en perspective de la pensée formelle ? La deuxième remarque découle de la réponse affirmative à cette question. Point d'apprentissage sans un passage par le général, en l'occurrence, par la règle. Or, celle-ci, même lorsqu'il suffit de l'appliquer, est toujours susceptible d'être réinventée. Entre les deux temps de l'apprentissage, celui de l'assimilation qui intègre le réel dans des catégories acquises et celui de la généralisation ou de la différenciation, qui modifie ces dernières au contact de l'objet résistant, il y a le détour de l'abstraction qui s'emploie à drainer de nouvelles catégories. On ne peut éluder, dans l'action technique, l'exigence d'en passer par la généralisation et, dans la réflexion abstraite, celle d'en passer par une projection implicite des actions possibles du corps sur le monde. La troisième remarque est un corollaire des deux précédentes. Si l'intelligence réalise deux performances complémentaires, celle de la vérification pragmatique et celle de la justification conceptuelle, il est requis de substituer à la notion de "type d'intelligence", trop chargée de connotations ontologiques et affectives, celle, plus fonctionnelles, d'orientation de pensée.

Cette requête de prises qui est, à des titres divers, sous-jacente aux pratiques que nous avons articulées, est inséparable d'une éthique dont se récla-

me toute action éducative [1]. D'une éthique qui résulte de l'articulation discursive de la prise et de l'affirmation de soi dans l'espace du *prendre* et qui, en tant que libérant les capacités du sujet, les exprime aussi bien sur le mode impératif que le mode indicatif. C'est au creuset de cette expérience éthique que le modèle, ce repère usager, est transformé en un repère vivant. La distance du modèle au repère recouvre celle de la vision à la saisie, ou encore de la morale à l'éthique. Or cette opération de discrimination, principe dominant de toute pratique éducative détient, comme nous l'avons déjà noté, la fonction de principe déterminant dans chacune des trois pratiques évoquées. Car l'éducation est non seulement une pratique définie, mais aussi l'esprit créatif qui oriente et détermine toute forme d'expérience pédagogique. Or, c'est cet esprit, ou encore la finalité éthique dont cet esprit est le vecteur, qui opère la discrimination ultime entre l'imaginaire et le symbolique dont le fantasme est le "conteneur".



[1] L'éthique, définie en termes de pédagogie par objectifs, désigne la visée créatrice de l'objectif médiateur, en regard duquel l'objectif technique et immédiat reste un moyen.

La dimension symbolique et imaginaire de ces pratiques circonscrit une même structure de savoir, émergeant d'une inscription multi-référentielle : celle d'une croyance et, paradoxalement, d'un non-savoir ou d'un non-pouvoir. Le savoir, qu'il soit savoir-être, savoir-faire ou savoir-vivre, fait référence au discours d'une probabilité ou d'une possibilité. C'est, en effet, l'éventualité d'une capture du monde extérieur qui est l'occasion de la production symbolique du savoir, exprimant, après-coup, la capacité du sujet à se situer face à lui-même, à transformer le monde en outils et à s'adapter au monde de la relation sociale. Geste qui peut faire croire, en dépit des limites d'un tel pouvoir, à l'illusion d'une maîtrise de l'extérieur. Illusion qui, alimentée par la croyance, se constitue en trois temps : celui d'une projection d'un espace de pouvoir, d'une fiction d'un sujet supposé savoir - en l'occurrence le maître ou soi-même - et enfin, d'une mise en jeu du désir dans cette projection et dans cette fiction. Mais, justement, le savoir, en tant qu'il renvoie la corde de rappel d'une prise possible, se présente comme un savoir qui ne sait rien : savoir de jouissance, non-savoir socratique, marque d'un pouvoir marginal, qui ne débouche sur aucune maîtrise, puisque, toujours à re-prendre, il se déplace dans le tissu des prises et des déprises d'une capacité où s'ex-pose le sujet. La dimension du non-savoir et du non-pouvoir nous semble être, finalement, la condition de toute décision éthique.

II - LES ARTICULATIONS

A. Les ouvertures

1. La lecture

Plus que des modèles, le pédagogue a besoin de repères. Mais, pour ce faire, il doit savoir *lire* les signes par lesquels lui est signifiée une demande, quelle qu'elle soit. Cette expérience de lecture comporte, en réalité, deux caractéristiques principales. Elle est, d'abord, rétrograde, car elle induit la signification du signe de l'analyse d'un parcours déjà effectué. Dans la vie, le sens surgit

après-coup. Une telle logique qui est celle de la pédagogie se trouve exposée dans le *Wilhelm Meister* de Goethe, dans *l'Emile* de Rousseau ou dans la *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel. L'éducateur, le formateur ou le moniteur lisent l'avant, dans le transit transférentiel vers l'après. Mais l'éclairage que jette le présent sur le passé ne suffit pas à susciter ce travail. Il manque, en effet, l'appui d'un critère, prélevé ailleurs, sur le champ de références déjà éprouvées. Comment une telle requête serait-elle incohérente, puisque c'est la pédagogie qui a produit et transmis la culture ? La lecture pédagogique est donc nécessairement dialectique, puisqu'elle découle d'une confrontation entre les orientations dégagées dans l'après-coup du vécu et celles qui, codées dans la culture, reconduisent les figures grammatologiques du système éducatif. Or celles-ci, en tant qu'elles fournissent des repères éthiques, relèvent non de règles de conduite, mais de la loi inhérente à l'expansion du désir, à l'efficacité de la parole et à l'ouverture du fantasme.

2. Le désir

Eveiller le *désir*, tel est l'objectif fondamental du travail éducatif [1]. Il se traduit dans la libération des *pulsions*, où le corps s'annonce sur le mode archaïque de la répétition et du morcellement. La force pulsionnelle se caractérise, en effet, de l'aveu même de Freud, par une indistinction de l'objet, du sujet, de la source et du but. Elle recourt à une apparente causalité, tant matérielle ou efficiente, que formelle ou finale, dont elle se sert comme d'un prétexte, en vue de s'affirmer. Le désir lui emprunte sa force, et, ce faisant, lui impose certains critères de différenciation. C'est d'ailleurs, du point de vue du désir, que l'on peut parler de pulsions partielles : orale, anale et sadique-anale. Le travail de discrimination commence par mettre la pulsion au service de l'échange économique, en lui assignant un objet extérieur. Ainsi métamorphosée en *besoin*, la pulsion se présente comme un premier moment de structuration du désir [2]. La seconde figure est l'oeuvre de la *demande* qui, d'une part, transcrit, dans le

[1] Sur la question du désir et de l'éducation, le lecteur se rapportera avantageusement à G. Mauco, *Psychanalyse et éducation*, Paris, Aubier, Montaigne, 1967, et *L'inconscient et la pensée de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1970.

[2] On pourrait établir l'équivalence suivante entre les diverses instances du désir : au besoin répond l'apprentissage, à la demande, la formation et au désir propret dit l'éducation.

langage, l'objet que le besoin poursuit tacitement et, d'autre part, transfert, de ce fait même, sur le sujet ce que le besoin reporte sur l'objet. Avec la demande, qui, comme son nom l'indique, est le langage insistant qu'un sujet adresse à un autre sujet, le désir s'expose à la communication. Mais, de même que la pulsion risque de se bloquer dans la répétition et le besoin dans la consommation, la demande est menacée de se figer dans la reconnaissance et dans l'amour, bref, dans le discours indéfini d'une satisfaction illusoire. C'est au *désir*, proprement dit, d'orienter le sujet désirant vers l'horizon trans-individuel d'une inscription que l'apprenant se doit d'assumer pour se dire tel. Se dire sujet : c'est renoncer au profil de l'objectivité et de la subjectivité qui, dans le besoin et la demande, se livrent un conflit en miroir. Car, à l'ombre de l'objet poursuivi par le besoin ou de l'image ré-instituée par la demande, le sujet tente de confondre désiré, désirant et désirable. De cette confusion possible, l'expérience du désir brise le malentendu, en l'invitant à chercher une raison d'espérer, par-delà l'écriture déjà effectuée de l'objet et du sujet : dans une inscription à réinscrire et qui ne se produit justement que parce qu'elle est à réinscrire, dans ce que Lacan nomme le Nom-du-Père. Le désir s'éveille, en faisant le détour par cette trace de la trace qu'est la loi, par le passage à une écriture au neutre, ou le pro-nom d'un tiers qui, à la fois, désubjectivise et désobjectivise le sujet, le dépossède de toute identification à l'origine et l'institue comme figure de traces [1].

3. La parole

L'éveil du désir est contemporain de *l'éveil au langage*, puisque le désir est errance, "à-dire" s'il n'a pour objet et pour sujet le dire. On peut alors assimiler le parcours qui va de la pulsion au désir, en passant par le besoin et la demande, à celui qui va de la langue au langage, en passant par l'énoncé et le discours. Comme les pulsions, en effet, la *langue* maternelle entendue, au sens analytique du terme, déploie les représentants ou les signifiants antérieurs à toute représentation, dans lesquels le sujet s'articule et s'identifie. Avec *l'énoncé*,

[1] C'est le parasite, symbole du maître, du père ou du formateur, qui, selon M. Serres, est la figure de ce tiers qui trouble la relation pour l'instituer en la déplaçant.

ces signifiants, mis en position de référence, deviennent des signes qui, constitués d'un signifiant, image matérielle, et d'un signifié, image mentale, désignent le réel. Mais, à l'instar du besoin qui est déplacé dans et par la demande, l'énoncé est toujours surpris dans et par un *discours*, c'est-à-dire rattaché à une expression imaginaire du réel. Voici que le signe, au lieu de désigner l'objet, renvoie au signe, suscitant un jeu de figures et d'images indéfinies. Appelons signification ce pouvoir du signe de faire signe à d'autres signes ou encore ce mode d'investissement imaginaire du réel, qui permet au signe de se ré-signer à la chose. Tout se passe comme si cette "synopsis" tenait lieu de présentation réelle de l'objet. Mais ce pouvoir différentiel du discours suppose que les significations trouvent un point d'ancrage référentiel dans le symbole, dimension instituée de la *parole*, dans laquelle se reconnaît le sujet, ou dans le signifiant, dimension instituant de la parole, dans laquelle le sujet naît au dire.

B. Les repères

1. Le symbolique

Le symbolique, posé comme un processus de passage de la demande au désir et du discours à la parole, est la loi de toute éducation. Comme tel, il est ambigu. Car le champ du désir et de la parole qu'il configure est aussi bien orienté vers le monde de la communication, où le signifiant est ratifié par consensus, que vers celui de l'inconscient, où le signifiant représente, selon la formule de Lacan, un sujet pour une autre signifiant. Le symbole articule les deux faces du signifiant : celle qui s'entend dans le langage et celle qui résonne dans la langue. L'une, objective, est susceptible d'un traitement linguistique. L'autre, subjective, est une figure du désir qui, en tant qu'elle en appelle à une autre figure, assemble et rassemble les pulsions. Ainsi, *pulsions et langue* définissent le plan d'une première articulation, à laquelle désir et langage vont ajouter la sanction d'une deuxième reconnaissance : celle de la relation sociale. Le symbole n'aurait-il pas pour fonction d'opérer la jonction entre ces deux articulations ? Nous en avons la conviction. Il est, en effet, un signe de reconnaissance entre des sujets, qui, en acquiescant à la loi qu'il représente, passent du

pôle des identifications à celui de la communication. Tout en rappelant, par le rapprochement qu'il opère, une première division qui s'accomplit au lieu de l'Autre, il la rabat sur une seconde division que la relation sociale a charge de conjurer. Il est donc l'expression du déplacement d'une première unification conquise sur la division initiale, la transcription métonymique d'une métaphore. En acceptant d'apprendre, en se risquant, dans ces écarts, à rallier et à relier ces tracés discontinus, le sujet est renvoyé à la division constitutive de son être. Si c'est la différence introduite par les signifiants qui lui enjoint de résider sur le terrain de la rencontre sociale et si, par ailleurs, c'est l'expérience du commerce avec autrui qui réactive la division première dont il est "issu", il faut dire que le symbole incarne l'impératif éthique qui est la finalité de tout acte pédagogique : en tant que corps du "parlêtre" qui naît à la vie, il est le trait d'union entre le sujet de la per-sonne et la personne du sujet, entre son identité inédite et son identité sociale.

2. Le sujet

Le sujet, ainsi compris, nous apparaît être la référence ultime d'une grammatologie pédagogique. En existant dans le corps du symbole, il donne corps à l'exigence du désir. Car l'expérience du désir, épreuve de la division à l'oeuvre, en appelle à la parole et la parole, épreuve de l'unité reconquise, ne cesse d'en appeler à la division. Tel est le sujet : cherchant dans la parole à combler le manque qui hante son désir, il est paradoxalement convié par la parole à réinscrire ailleurs ce manque [1]. En apprenant, il sait, mais plus il apprend, plus il sait qu'il ne sait pas, et plus il ne sait pas, plus il apprend. Curieux circuit de la fonction symbolique, qui, comme fonction éthique, articule le désir à la parole. Transformant en non-dit le silence du désir, elle assigne, du même coup, à l'expérience de soi l'objectif d'une réalisation paradoxale : elle retient le sujet de faire corps avec le symbole, dans lequel il a pris corps.

[1] Le refus de grandir - que Dan Kiley baptise le syndrome de Peter Pan (S.P.P.)-enveloppe aussi un refus d'apprendre. Ce double blocage de la personnalité et du regard interrogateur et critique atteste le rapport existant entre la créativité intellectuelle et la castration symbolique.

Le désir, inséparable du dire, est bien, selon la formule de E. Levinas, "le malheur de l'homme heureux". En se symbolisant, il creuse le non-dit qu'il s'emploie à lever. Il le creuse, c'est-à-dire le déplace, le recadre, le reporte. Voici que le sujet désirant se dit, en créant le non-dit, par lequel il s'interdit d'épuiser le non-dit originel. Trace entre deux non-dits, noués dans le symbole, il libère la marge, du geste même de l'écriture, par lequel il veut l'effacer. Vivre, c'est perdre : c'est advenir au lieu de l'oubli : "Ecrire, dit Pascal, mais au lieu où ça échappe". C'est, du même coup, produire de l'inconscient et donc créer du symbole, en recadrant sans cesse le passé dépassé et irrémédiablement perdu. Etre sujet de son désir, c'est apprendre à inscrire les fuites ou les oublis, apprendre à re-lapser le réel.

3. Le non-dit

Mais il y a non-dit et *non-dit*. Le recouvrement du désir par la parole qui s'effectue par refoulement, peut subir des avatars. On ne peut, d'emblée, ériger le non-dit en repère pédagogique, sans être averti auparavant des distorsions qui le travestissent. Car l'oubli dont il s'agit ne résulte pas d'une stratégie de scotomisation rendant invisible les aspects que l'observation n'a pas sélectionnés, ni d'une manoeuvre d'occultation, effaçant les enjeux de pouvoir. Il ne provient pas non plus d'un rejet dans l'inconscient d'éléments non symbolisés, susceptibles d'être ensuite renvoyés au sujet de l'extérieur. N'ayant alors jamais été établie, la corrélation entre la perte de la chose et son éventuel retour ne pourra se faire, dans ce cas extrême, que par un heureux hasard ou qu'en vertu d'une décision, sans cesse justifiée et interprétée par le témoin qui la pose. Ce n'est donc pas le non-dit scotomisé, occulté ou rejeté, mais c'est le non-dit refoulé, consécutif au retour dans l'inconscient d'éléments symbolisés, appréhendés et saisis par la fonction symbolique, qui est le moteur de toutes les modalités de l' "apprendre". La communication pédagogique a pour but de briser les résistances qui ferment la voie au refoulement, afin que celui-ci, effectué partiellement ou malencontreusement, notamment sur les modes du malentendu, ne revienne frapper à la porte de la mémoire, en battant le rythme du symptôme.

C. Les carrefours

1. Le symptôme

Le symptôme est interprété différemment et par l'éducateur et par le médecin. Le regard médical assimile volontiers le symptôme au symbole. Freud recourt souvent à ces deux termes, comme s'ils étaient synonymes. Lacan partage cette perspective clinique, lorsqu'il s'en remet au tic et au tac(t) médical. C'est dans ce premier sens qu'il convient d'entendre les énoncés tels que : "Le symptôme, il faut faire avec", ou "Le symptôme est une jouissance fourrée..." Mais cette interprétation qui tend à confondre symptôme et symbole n'est pas a priori partagée par le psychanalyste. Si, en un premier temps, ce dernier considère ces termes comme interchangeables, il ne peut chercher qu'à les disjoindre par la suite. A la différence du médecin, il ne regarde pas le symptôme, il l'écoute. Ce faisant, il conjure le sujet de le fuir, de le faire glisser ou de l'écarter, en sorte qu'il atteste, par ce déplacement et par ce glissement, que le "faire corps" dont il fait "symptôme", est un moment relatif du processus de symbolisation, le temps d'un blocage sur la lettre d'une écriture qui ne cesse de s'écrire.

2. Le réel

Le *réel* est l'objet d'une catégorie, lorsque le cercle du symptôme s'identifie à celui du symbolique. Il devient une structure, lorsqu'il commence de s'en écarter. Précisons toutefois que, s'il s'en distancie, il ne s'en sépare pas pour autant, car il garde, avec le cercle symbolique, des points de suture émergeant d'un recouvrement, à la manière d'un feuilletage ou d'un glissement tangentiel. C'est dans l'écart ouvert par le décollage de ces figures que se lit le symbolique. On ne saurait jamais éliminer le symptôme du symbolique, pas plus qu'on ne saurait le rabattre *a priori* sur ce dernier. Mais ces déterminations que le regard médical scotomise, l'écoute analytique les interroge, les dissocie, les fait dériver dans l'espace aménagé par l'opération de disjonction. Si nous définissons, de façon abstraite, les données précédentes, nous dirons que le réel s'offre comme une résistance, l'imaginaire comme son investissement et sa structuration dans le champ des représentations, le symbolique comme le point d'équilibre de la structure.

Envisagé sous l'angle du symptôme, le réel est le produit statique de la rencontre de ces trois termes : le quatrième terme qui atteste, à l'extérieur, pour l'avoir déplacée dans le symptôme, la résistance opaque d'un objet soustrait à l'imaginaire. On peut dire que le symptôme est une façon de rendre le réel tolérable et possible, donc une façon de composer, de regarder et de vivre sur le mode du compromis. Abordé en revanche, sous la perspective du symbolique, le réel n'est plus un objet, mais une "chose" : un quatrième terme qui atteste l'impossibilité de trouver une place définie, à l'intérieur de la structure, et donc la nécessité d'une transmutation symbolique, c'est-à-dire d'une écriture qui dise autrement ce qui, de soi, est insignifiant. Nous décelons là une autre façon de regarder, de vivre, de créer ou de dire sur le mode du refoulement. Tout en fondant deux attitudes-limites face au monde, le symptôme, selon qu'il compose avec le réel résistant ou qu'il s'en démarque, non sans l'avoir marqué au coin du symbolique, exprime le degré ou la nature du fantasme, par lequel le réel, ainsi marqué, nous fait signe.

Les tâches d'éducation, de gouvernement et d'analyse sont difficiles, justement parce qu'elles visent à neutraliser la résistance, à délier le réel de l'emprise du symptôme, pour l'instituer ailleurs : dans le symbolique, qui paradoxalement ne cesse de fuir le réel. Mais gardons-nous des interprétations trop faciles. Le pédagogue, le "prince" ou l'analyste n'ont pas à repérer le symptôme pour le répéter : ils se doivent de l'écouter. C'est le déplacement, opéré par cette écoute, qui dévoile le symbolique occulté. Sans doute ce dernier est-il toujours ailleurs que là où on le place : dans la différence entre la référence au code qui le fixe et à la relation signifiante qui l'arrache à la lettre. Mais c'est par le travail exercé sur le symptôme et sur le fantasme, leviers de toute démarche d'apprendre, qu'il se découvre.

3. Le fantasme

Le fantasme est, nous semble-t-il, le principe générateur du symptôme. Il a fait croire au réel, dans la mesure même où il fixe les pulsions partielles qu'il représente. Il les fige : il les fixe, il les arrête. Mais, afin de réaliser

cette oeuvre de synthèse provisoire, il surgit à l'horizon des pulsions, qu'il rassemble, comme un objet transitionnel. Or cet objet n'est point un absolu, ni une vérité : il est le semblant du symbolique. Si, paradoxalement, le fantasme pointe vers l'amour, le bonheur ou la plénitude, indépendamment d'une démarche du sujet qui s' imagine pouvoir prendre ces objets, avant de les apprendre, il se métamorphose en un idéal utopique ou en un concept stérile, s'évertuant à transgresser ou à dominer le réel. Il se contente, en fait, d'indiquer, en rassemblant non en aval, mais en amont, les effets des pulsions qui se livrent bataille. Tel est l'objet transitionnel : une figure objective qui dessine le profil d'une unité stratégique, sur laquelle le sujet va s'appuyer, pour articuler les sollicitations pulsionnelles qui bouillonnent en lui. Winnicott le définit comme un objet subjectif, comme une sorte d'absolu relatif, comme une fiction d'avenir ou comme un semblant mobilisateur : une image qui indique le pas à faire, "qui fait signe d'aller plus loin", en déployant par anticipation les harmoniques du symbolique, en rendant ainsi visible et disponible ce que le symbole déclare lisible et dicible. Indicatif et impératif, il est le relais éthique, fragile et provisoire. Nouant la décision d'apprendre, le fantasme rassemble les pulsions scopiques, tactiles, orales ou anales, non en profilant à l'horizon un absolu du savoir, mais en dessinant la figure d'une possible synthèse de leurs objets respectifs, négociée dans une rencontre, dans une relation, dans la survenue d'un événement, dans l'expérience d'une jouissance [1]. Le voilà, convié à prendre la "relève" d'un interdit antérieur, supporté par une croyance, par un récit ou par une parole antécédente dont les parents ou les éducateurs sont les témoins. A prendre la relève, c'est-à-dire à entendre autrement ce qui était à entendre. C'est pourquoi il projette, au-devant de lui, la fiction nécessaire, pour canaliser les pulsions partielles, refoulées par l'interdit dont il est le représentant. En même temps, il sollicite le sujet d'advenir au lieu où il fait signe et d'aller plus loin, en projetant à nouveau son désir dans une fiction nouvelle.

On ne saurait assez insister sur l'importance fondamentale du fantasme en pédagogie. Comme représentation particulière, il crée le foyer d'où les pulsions "contrecarrées" vont libérer, ailleurs et d'une autre manière, leur énergie. Il perd sa dynamique, dès que la fiction qu'il promet se change en feinte ou

[1] Ce que nous entendons par fantasme recouvre assez justement ce que Hegel appelle le faux infini, c'est-à-dire la figure pré-liminaire à l'avènement de la vérité ou du vrai infini.

le semblant en simulacre. Entendons : dès qu'il tente d'annuler l'interdit, sur lequel il prend appui, pour restaurer, par devant, l'origine ou l'absolu, il se convertit en fixation et donc substitue à la progression initiale une régression vers l'en deçà de la barrière mythique. Bref, comme représentation particulière, il dessine l'esquisse de la configuration symbolique du manque originel. Mais, bien plus qu'une image mobilisatrice, sans cesse corrigée, il est un espace et une traversée, car il dessine les frontières épistémiques, à l'intérieur desquelles le réel, l'imaginaire et le symbolique se tiennent entre eux. C'est cette position d'espace fictif que l'orthographe lacanienne accentuée par l'écriture : le "fantasme" insiste sur la fiction, et le "phantasme" sur la dimension.

4. Le semblant

Nous surprenons *le semblant* à l'oeuvre dans les conflits qui, en chacun de nous, opposent le rôle dramatique, par lequel il entre en interaction conflictuelle avec ses proches, ses voisins ou ses camarades de travail ou de loisir, le rôle social, en vertu duquel il s'identifie à un groupe donné (familial, professionnel...) et le rôle personnel qui définit la sphère relationnelle constituée par les transferts, les identifications et les projections. Nous sommes, tout à tour, acteurs, agents et auteurs : autrement dit, nous vivons dans le semblant. Or l'entreprise éducative vise à éveiller le sujet qui se drape sous les habits de l'auteur-maître, de l'agent-universitaire et de l'acteur-hystérique [1]. Mais pour ce faire, elle n'a pas à opposer au semblant, joué ou subi, l'expression vraie d'une personnalité qui s'affirmerait sans fard, sans compromis et sans mensonge. Elle prend acte du faire-semblant attesté, pour retourner ce dernier contre lui-même. Ainsi attire-t-elle l'attention du sujet sur les faire-semblant occultés ou inconscients, pour qu'ils servent de points stratégiques au déplacement des conflits, au renouvellement des références, à une transformation intérieure. Le masque de l'acteur et la figure de l'agent laissent alors transparaître le visage de cette configuration symbolique, produite par la conjonction de l'appel à être et de la surface relationnelle qui lève et relève cet appel. Bref, c'est sur l'ambiguïté du vécu que prend appui l'éducateur, afin de la transformer en instrument d'affirmation du sujet. Le sujet, c'est-à-dire celui qui se retranche

[1] Le sujet auquel en appelle l'analyste - éducateur est en exil sous les masques de l'auteur que le discours du maître interpelle, de l'agent que le discours de l'universitaire entretient et de l'acteur que le discours de l'hystérique confectionne.

derrière l'auteur qui a *autorité* sur le jeu qu'il ne peut pas ne pas jouer, mais aussi sur le jeu qu'il pourrait ne pas jouer, donc celui qui décide, parce qu'il n'est maître ni du jeu, ni de l'enjeu. Qu'est-ce que éduquer ou faire apprendre, sinon subvertir le *faire-semblant*, en indiquant au sujet la différence qui sépare les *références* acquises des *repères* requis pour vivre, en le renvoyant à l'autorité qu'il a sur lui-même, à la capacité, en un mot, qu'il a de *se référer* à de nouvelles valeurs, disons de convertir les références en re-pères ? Apprendre, c'est s'en prendre au semblant, pour exister comme sujet.

L'articulation de la réalité par le fantasme est celle du sujet à la réalité, telle que l'exprime le sigle lacanien : $f = S \diamond a$. L'objet *a* est la marque et la remarque du fantasme qui s'efface indéfiniment. A la différence de l'objet transitionnel, il insiste sur la perte de l'objet nécessaire à l'écriture du fantasme, comme aussi sur l'inscription de cet objet nécessaire à sa perte. L'objet transitionnel qui fait insensiblement passer d'un étai à un autre étai, se trouve remplacé par des substituts. L'objet *a* qui ritualise la chute du corps maternel fait passer par bonds, par ruptures et déplacements. Le premier nous offre la version métaphorique de l'objet du fantasme et souligne la prise qu'il permet. Le second nous fournit la version métonymique du même objet et insiste sur la déprise qu'il provoque. L'objet transitionnel est ce que l'on passe et dont le sujet s'empare pour passer. L'objet *a* est ce dont on se passe et dont le sujet se déprend pour se dé-passer. Il s'agit non de deux objets, mais de deux interprétations de l'objet même du fantasme, qui sont, de notre point de vue, complémentaires [1]. Sans doute, l'interprétation de J. Lacan, exprime-t-elle, plus que celle de Winnicott, le rythme de la castration symbolique. Elle se situe, en effet, dans le champ relationnel offert à l'écriture de la perte du corps [2], non dans l'espace transitionnel ouvert à la communication du sujet avec son milieu [3]. Qu'il soit cependant orienté vers l'objet écrit ou vers l'objet transmis, vers l'objet à prendre ou vers l'objet à échanger, le fantasme imprime le discours d'une demande - toute demande n'est-elle pas une formulation à l'Autre, un appel à la communication ?... - et en marque la limite, sinon la faillite. Ne pouvant exaucer la

[1] L'objet transitionnel est à la fois le médium et l'espace du transit, le fantasme comme représentation et le phantasme comme configuration.

[2] Sur le rapport de la chose et de l'objet *a*, voir J.P. Dreyfus, Remarques sur das Ding dans l'Esquisse, in Littoral, oct. 1982 (6), p. 47 sq.

[3] Selon Lacan, la chute de l'objet *a* découpe le corps imaginaire de la mère - qui peut être celui du père - (sein, urine, cibale, voix...) et, en le faisant glisser, ouvre le champ de l'écriture.

demande dont il se supporte, il en relativise d'emblée la portée. Il est, dans la demande, le point de sa possible inversion en désir, c'est-à-dire d'une transformation du sujet de la demande. Le désir qui s'exprime dans la sortie oblique d'un tel discours, et donc du fantasme, s'emploie soit à formuler une autre demande, soit à formuler autrement la demande initiale. Car c'est dans les changements du cap de la demande que l'on repère le désir. C'est dans les changements tactiques, où se décline la demande et où se lit le cap à suivre, que s'indique le désir.

Nul ne peut apprendre s'il n'apprend à habiter ses fantasmes, s'il ne parvient à les infléchir vers des représentations conceptuelles qui en arrêtent l'incontrôlable et parfois perverse dérive. Ainsi, la pédagogie qui est le discours régulateur de l'apprenant, dans le triple domaine de la formation, de l'éducation et de l'apprentissage, est-elle au service du passage jamais accompli du fantasme au concept [1]. Qui ne pressent que le concept est lui-même un fantasme à interroger, dès qu'il se départit de toute fonction de repère, pour un sujet en position de relation ? L'affaire de la pédagogie, la chose qu'elle peut revendiquer comme sienne, c'est la double fonction du fantasme, exprimant, dans le symptôme, la difficulté à comprendre ou encore suscitant la figure répétitive d'une demande indéfinie, mais aussi symbolisant l'appel d'un désir que bloque la demande, en le rabattant sur un objet privilégié. Ce que l'éducateur est tenté de prendre pour des différences de niveau intellectuel n'est souvent qu'une stratégie de repli de l'enfant sur des fantasmes privés des possibilités que leur confère leur ambiguïté [2].

5. Le corps

Le fantasme est l'articulation de la demande à l'Autre et donc l'attestation de son impossible exaucement. S'il est ce qui, dans la demande, fait signe vers le dehors de la demande, il convient alors de considérer le symptôme comme étant la "somatisation" d'une demande qui n'a pas suivi le chemin indiqué par le fantasme, donc comme étant la concrétion d'un fantasme asphyxié. Il

[1] M. Sanner, Du concept au fantasme, Paris, P.U.F., "L'Educateur", 1985.

[2] Dans cette perspective, on ne peut que suspecter les thèses de Debray Ritzen, qui défendent une pédagogie et une thérapeutique adaptées aux inégalités intellectuelles qu'elles justifient.

marque, dans le *corps*, la limite d'une demande qui ne s'est point exprimée comme telle et qui ne s'est point retournée en désir, faute de ne pouvoir se re-définir. C'est, en effet, le corps qui est le théâtre de la demande, du fantasme et du symptôme. Le corps réel, certes, mais aussi le corps-image, lieu de prise et de pouvoir, mais avant tout le corps signifiant du sujet parlant. Le corps est ce qui prend corps dans la demande, grâce au fantasme, en direction du désir, c'est-à-dire au-delà de la frontière du fantasme. A cet égard, ce que Lacan nomme l'Autre est le foyer de cette double écriture du corps, la dimension du prendre-corps, de l'articulation de la demande au désir, de l'image au symbolique ou du discours à la parole. Quelles que soient, en effet, les constantes qui l'expriment : langage, culture, femme, inconscient..., celles-ci renvoient toutes au paradigme du corps : du *corpus* linguistique, du corps symbolique, du sexe, du corps, de la parole... Aussi l'Autre nous apparaît-il circonscrire le nom du corps qui n'est ni le dehors du sujet, ni son dedans, mais le dedans-dehors qui le constitue. Etre corps, c'est être aliéné, c'est-à-dire appelé à se poser, non dans la clôture d'une subjectivité pensante ou demandante, mais dans l'ouverture à la relation. Or, de cette ouverture, l'Autre, cet instituant de l'articulation du dehors et du dedans, dessine le seuil. On comprend dès lors que, ouvrant l'espace du fantasme, il s'exprime directement dans le devenir-corps du sujet et qu'il en vienne, une fois exclu de la demande, à s'indiquer, indirectement, dans le symptôme. Qu'est-ce que le corps, sinon ce lieu d'inscription, situé entre le fantasme, où il se risque à prendre corps et le symptôme, où il se plaît à faire corps ?

Telles sont les ruptures qui représentent autant de failles, à partir desquelles le sujet peut s'engager. Ruptures qui nous introduisent dans une pédagogie du *rythme* qui contredit celle des stades progressifs. Or le rythme dont il est ici question, s'il est présent dans la pulsation de la pulsion, s'exprime avant tout, dans la ponctuation de l'inscription. Ces figures de la discontinuité scandent les passages du mythe au fantasme, du fantasme au fantasme, du fantasme au désir ou du fantasme au symptôme, et modulent, en rythme ternaire, le rythme apparemment binaire d'une oscillation qui va d'un point à l'autre du balancier. C'est, en effet, la rupture qui fait le passage. On peut, à l'occasion de ces remarques, évoquer la structure ternaire du rythme cardiaque et respiratoire : on se trouve alors moins devant une confirmation bio-logique que face

au résultat d'une lecture de structure qui, à des niveaux différents, relève de l'écriture corporelle. Le corps ne serait-il pas l'opérateur résolvant la contradiction entre *rythmos* et *logos* ?

6. Le rite

Le rite est le langage du rythme qui se répercute à plusieurs plans. "Articulant" objet transitionnel et objet *a*, il est le fantasme joué et mis en scène. Il utilise la rupture, pour faire passer, aussi bien la première rupture qui rend béante l'absence de l'origine que les ruptures ultérieures qui, à chaque fois, instituent les départs. Le rite est la logique du corps, prenant corps dans le fantasme. Il prend son élan sur les différences de niveaux, pour enchaîner les discontinuités de la vie du désir : celles inaugurées par l'interdit qui rature l'origine, comme celles qui marquent, dans les changements successifs des plans de la demande, le rythme de l'attente du sujet. Si le fantasme est ambigu, tourné vers la demande qu'il articule et vers le désir auquel il en appelle, c'est parce qu'il est le langage rituel du "prendre corps". Tout rite n'est-il pas générateur de fantasme et tout fantasme ne se situe-t-il pas entre le rite qui l'a suscité et le rite qu'il va susciter ? C'est donc par la médiation du rite que le fantasme se renouvelle, pour un autre espace d'imaginaire. Le propre du rite est donc bien d'articuler les niveaux hétérogènes des fantasmes et de les faire passer les uns dans les autres, en leur servant de "pont". Mais en reliant une rive à l'autre, il les propulse vers l'ailleurs signifié par l'altérité, d'où le désir tire sa créativité.

Le passage, ainsi ritualisé transforme les écarts de la demande en des différences, où se dit le désir. C'est la différence qui fait, en effet, signe vers le troisième terme qui les dépasse, en déplaçant la logique binaire des écarts. Ecart qui mesure la distance du désir à l'objet : le délai de la satisfaction ou le temps illusoire de la demande, mimant l'impatience d'un désir s'épuisant à être exaucé. C'est ce temps sériel et finalisé que le rite ré-inscrit ailleurs, en substituant, au temps de l'écart, le temps de l'attente, à la temporalité, l'espace-temps du désir. Non que le passage soit fait, ni que la demande soit définitivement dépassée. Car on ne voit pas alors pourquoi le rite devait se ré-

péter et instituer des ré-pétitions déplaçant les précédentes. C'est par subversion qu'il opère, agissant sur les nouvelles demandes, pour éveiller, en deçà du temps sériel institué, l'espace instituant de l'attente. Conjuré le changement, convertir la violence en créativité, transformer la rupture en départ, restaurer la différence occultée par les écarts, articuler le rythme et la parole dans le corps, tels sont les aspects de la fonction pédagogique du rite, qui, en établissant des liens, exprime l'impératif de la relation.

III - LES OBJECTIFS

A. Les avancées symboliques

Le détour par le fantasme, le symptôme et le rite nous permet de définir le symbolique, dans lequel nous situons la finalité de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage. Il n'y a point de symbole qui ne se réclame, d'un côté, du support d'un code linguistique, juridique, économique ou politique..., bref d'un mode d'emploi de la lettre, et qui, d'un autre côté, ne débouche sur un rapport à l'Autre et donc à la créativité. Bref, le symbolique assure la mise en oeuvre d'une ouverture signifiante, aménagée par la relation, à partir d'un code, quel qu'il soit. Or, c'est précisément le fantasme qui nous est apparu incarner le paradoxe de la référence et de la transcendance, de la structure et de l'ouverture, de la continuité et de la rupture. C'est donc bien le discours fantasmatique qui est un processus de symbolisation, puisqu'il transmue le réel dans le semblant ou encore le déporte sur le front de la fiction, pour l'instituer dans le symbolique, c'est-à-dire dans un semblant ou dans une fiction servant comme des terrains d'entente, de reconnaissance ou de partage.

Le caractère topique du symbole réside, moins dans la conformité brute au code, que dans les possibilités relationnelles, délimitées par cette conformité et fonctionnant comme des prétextes. Voilà pourquoi le rapport à l'Autre, c'est-

à-dire le rapport à un lieu d'inscription, où le sujet prend corps symboliquement, est le principe et la fin de la production fantasmatique. Comment s'opère la corrélation du fantasme et de l'Autre ? Nous répondrons : par la jonction de *l'objet a* et de *l'objet transitionnel*. Le premier désigne la retombée de la lettre de l'écriture sur la page de l'Autre, ou, pour dire autrement la même chose, signe la chute imaginaire du corps fantasmé de la mère. Quant au second, il assure la reprise d'un sens qui s'efface, sans être perdu. A cet égard, *l'objet a* situe audacieusement la médiation du fantasme dans l'intervalle séparant l'imaginaire du symbolique et requiert le travail de deuil comme étant la condition nécessaire à la vie du fantasme. D'un côté, c'est la perte de l'image "il-lustrant" l'horizon, qui vient s'inscrire dans les points de suspension qui séparent les fantasmes les uns des autres. D'un autre côté, en prolongeant le champ de l'imaginaire ou l' "aire" du déplacement du corps de la mère, l'objet transitionnel intervient, pour rapprocher deux surfaces de prise, que l'enfant perçoit en conjonction métaphorique [1]. C'est donc entre des espaces stratégiques ouverts par la communication et reliés par un imaginaire commun qu'il transite.

Sans doute, cette double vision du fonctionnement de l'objet du fantasme correspond-elle à deux modèles de l'apprentissage : l'un relevant de l'écriture et découvrant le symbolique dans les ruptures signifiantes de la trame des fantasmes, l'autre relevant de la communication et dévoilant le symbolique dans le déplacement du fantasme opéré sur la base d'un codage de l'imaginaire. Prenons garde toutefois de ne pas opposer deux conceptions qui, n'étant pas situées sur le même plan, s'impliquent mutuellement. Winnicott, avec sa théorie du champ et de l'objet transitionnels, insiste sur l'investissement imaginaire de l'apprenant, alors que Lacan rappelle les finalités éthiques qu'il poursuit : celle du non-pouvoir et de la surprise. L'un et l'autre mettent en évidence deux interprétations du *prendre* corps : l'une, conçue dans le sens stratégique de la prise et de la reprise esquissée par la main qui saisit, l'autre relevant du sens éthique de la dé-prise et de la prise opérée par la main qui écrit. Y aurait-il une contradiction entre le geste manuel qui s'empare de la chose et le geste poétique qui, se saisissant du mot, fait trou dans le phrasé de la réalité transitionnelle ? On répondra par la négative, si l'on décide de chercher dans le fantasme le jeu de cette double performance.

[1] Nous disons, en langage plus technique, que l'objet a relève du signifiant et l'objet transitionnel du symbolique.

B. La finalité éthique

C'est à l'éducateur de dévoiler la signification éthique et symbolique des pratiques de formation, d'apprentissage, d'étude ou d'adaptation sociale, mais aussi d'en découvrir le principe fonctionnel. Cette signification est, en tant que *praxis*, le lieu instituant et le lieu stratégique de ces conduites. Or l'éthique met en perspective l'ensemble des règles permettant à un sujet de s'affirmer ou, pour recourir à une terminologie linguistique, de produire les figures d'une compétence, au travers desquelles il témoigne d'une performance. Elle vise le *comment* de la production d'un sens qui, en dernière analyse, relève du désir [1]. Or, précisément, ce *comment*, s'il se déclare être, au plan du contenu, particulier et propre au sujet, n'en comporte pas moins un mode commun de fonctionnement que l'on définira comme le passage d'une logique de l'équivalence à une logique de la différence. Le fantasme procède, en effet, d'abord par assimilation, par identité, par réduction, par nivellement, ou par écrasement des signifiants. En rendant, par exemple, la bouche équivalente à l'oeil, il peut annuler la différence sexuelle, au profit d'une indistinction spéculaire [2]. Mais il détient aussi la capacité de se diviser, de s'opposer ou de se dépasser, en libérant la différence qu'il occulte, dans la mesure où il se trouve mobilisé par l'espace intersubjectif du discours. Disons-le clairement : *éduquer, et par conséquent, enseigner, c'est faire passer le sujet d'une logique de l'équivalence à une logique de la différence fondée sur la relation et l'action.* Que l'on ne se méprenne pas cependant sur la finalité de cette trajectoire : le sujet ne troque pas le fantasme contre le concept, mais il abandonne l'équivalence au profit de la différence, en restant précisément dans le fantasme. C'est cette logique, trop souvent méconnue, qui retient l'éducation de dégénérer en une violence subtile : celle, notamment, d'une vérité imposée, ou d'une santé, à tout prix, recouvrée.

Il est alors clair, que si l'enjeu de la différence reste identique, le jeu de son expression est divers, selon qu'il transite par la verbalisation ou le psychodrame, par la réalisation d'une performance d'apprentissage ou encore par la

[1] L'éthique se relève par seulement d'un pourquoi, mais aussi d'un comment qui, à la différence du comment de la morale, est toujours à réinventer, pour toujours mieux traduire la loi du désir.

[2] Ainsi, au plan du fantasme, nous verrons que la bouche comme l'oeil "assimilent".

communication, obtenue au terme des pratiques d'adaptation ou d'insertion. N'est-il pas alors erroné d'opposer un savoir théorique à un savoir pratique, comme si la théorie, se soutenant d'un sens unique, était univoque et comme si la seule pratique, se réclamant de plusieurs sens, était analogique ? Tout savoir, quel qu'il soit, est, en réalité, un savoir-faire. Aussi la praxis épouse-t-elle les divers modes de la compétence symbolique, attestée par la réflexion intellectuelle ; de la compétence technique, âme de toute activité efficace : artisanale ou industrielle ; de la compétence linguistique et théâtrale, inspirant les expériences de formation ; de la compétence artistique, se libérant des entraves du réel qu'elle institue dans la représentation. Autant de types de savoir-faire qui, tout en différant par la performance et la compétence, se rejoignent au niveau des contenus des fantasmes touchant au corps, à l'échange, au sacré et au pouvoir et se distinguent entre eux, selon l'investissement qu'ils font de ces représentations.

Si les savoir-faire s'organisent, en aval, autour du même espace fantasmatique, ils se réclament en amont du même moteur : la pulsion de mort. C'est ce dynamisme fondamental, en effet, qui pro-pulse les fantasmes et qui, paradoxalement, les ex-pulse au-delà de l'identité massive où ils s'engluent. La pulsion de mort est la pulsion des pulsions, non seulement parce qu'elle se symbolise en chacune d'entre elles, mais encore parce que, ce faisant, elle s'ingénie tantôt à les refermer sur la confusion de leur équivalence, tantôt à les ouvrir à la différence qu'elles circonscrivent. C'est elle qui est porteuse de l'ambiguïté de fantasmes qui sont, en tant que tels, à la fois inducteurs de rabaissement et d'exhaussement, parce que susceptibles d'être interprétés sur le mode de l'indistinction ou sur le mode de la différenciation. C'est au sujet que revient le choix final entre ces deux possibilités offertes par la mort, qui tantôt lamine, tantôt sélectionne et trie. Le fantasme n'est-il pas le masque, derrière lequel se protège la tête de Janus de la pulsion de mort ? L'éducateur s'évertue non à lever ce masque, mais à le transformer en visage. On voit dès lors la relation insoupçonnée que, par le langage du fantasme, le processus éducatif de l' "apprendre", qu'il soit symbolique, technique ou social, négocie avec la mort.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Pas plus que l'éducation ne se réduit à une forme particulière de pratique, le discours de l'analyste ne s'exprime dans une forme particulière de discours. Sans doute existe-t-il une mise en pratique du discours politique de l'éducation, comme il existe une mise en discours de la pratique thérapeutique de l'analyse. Mais les déterminations de ces lieux traversent les formes diversifiées de l'expérience pédagogique. L'éducateur n'est-il pas l'analyste qui conduit les pratiques d'éducation, de formation et d'apprentissage, sans cesser de faire appel aux discours du maître, de l'universitaire et de l'hystérique ? L'un et l'autre se situent, en effet, en opposition paradoxale par rapport aux pratiques et aux discours qu'ils subvertissent.

Or l'expérience qui reposent sur ces données est ambiguë. D'abord, parce qu'elle articule les deux pôles, celui de la nature ou de la nourriture et celui de la culture ou de la communication sociale, qui balisent le parcours pédagogique. S'il y a, comme le note Platon, une droite manière de nourrir une éducation [1], il y a aussi une nourriture appropriée qui favorise la droite façon de conduire l'éducation. Ensuite, parce que le terme symbolique, auquel réfèrent l'éducateur et l'analyste, est lui-même prélevé sur les deux champs de la profession et de la culture générale. Or, il n'y a pas d'éducation possible, si l'on fait l'économie des plans définis par la double ambiguïté que nous avons relevée : passer de l'imaginaire de la nature au symbolique social, en faisant le détour par la médiation d'une insertion professionnelle et d'une adaptation culturelle, bref d'une intégration qui n'implique pas obligatoirement une assimilation aux moeurs d'un pays donné, s'il s'agit d'un émigré, ni la reproduction des conduites économiques de la famille, s'il s'agit d'un jeune en situation d'apprentissage, ni l'imitation aveugle des attitudes, pour un travailleur ou un chef d'entreprise, ni la soumission inconditionnelle aux codes culturels, quand l'éduqué est en formation. Car il existe une marge qui, nécessaire à l'identification et à la création, ne doit jamais être comblée,

[1] Lois 1, 643 c.

ni par les discours, ni par les pratiques, un seuil que l'on ne franchit qu'au prix d'un échec et d'un ratage.

C'est de ce lieu éthique que l'éduqué, l'être-en-formation et l'apprenti deviennent apprenants. Mais quels sont les moyens, les médiations, les instruments, les appuis et les outils, sur lesquels le sujet peut compter, pour traverser les champs idéologiques (nature), économiques (profession), symboliques (culture), le mettant en situation de communication et d'appropriation, et éthiques qui lui ouvrent les voies de sa genèse ? Nous avons vu dans le fantasme une figure suffisamment large, pour l'instituer en repère et référence de la réalisation du désir d'apprendre. Ce dernier est, en effet, intermédiaire entre la langue qui déploie les signifiants où l'apprenant s'institue sujet et l'espace axiologique de valeurs qui supportent des ébauches ou des esquisses de gestes et de paroles, où le sujet se constitue apprenant. Cette ouverture seconde, qui transforme la trace du signifiant, pure différence, en trace de la trace, en marque et en empreinte, débouche sur les représentations imaginaires et symboliques de savoir.

Reste à indiquer comment le signifiant, relayé par le fantasme, se transforme en visée et comment la visée s'accomplit dans les figurations du savoir. Le fantasme, avons-nous répété, est ambivalent. D'un côté, il bloque ou fixe les signifiants, au risque de les faire insister indûment; d'un autre côté, il les ouvre sur la dimension figurative de valeurs, préalable nécessaire à l'institution figurale des représentations du savoir. On le voit, apprendre implique une conjonction stratégique entre la libération des signifiants et l'investissement des fantasmes[1]. Soyons plus précis à ce premier carrefour conclusif. Comment le fantasme assume-t-il le signifiant ? Nous répondrons : en le désistant de sa fonction, pour fournir, à la "demande" du sujet, une surface en miroir où ce dernier puisse s'apercevoir. Comment le fantasme libère-t-il le signifiant, pour s'investir dans des visées axiologiques ? Nous répondrons : en entrant en conflit avec d'autres fantasmes qui s'annulent, se refoulent, se dépassent, bref se déplacent. Les marges ainsi entr'ouvertes mettent le fantasme en marche, mais à une deuxième condition : que celui-ci soit convoqué et confisqué à des fins de prise, précisément par l'éducateur, disons par les injonctions éthiques de la communication

[1] Voici pourquoi nous avons déterminé la structure du fantasme à la jonction de l'inscription d'une perte (objet a) et d'un investissement de substitution (objet transitionnel).

et de la relation. Voici donc que la pulsion scopique dédouble le signifiant en fantasme et que la pulsion de prise - nous verrons plus loin de quelle façon elle sévit - le redouble en marque à remarquer, en empreinte à emprunter, en trace à re-tracer. On peut alors induire de ces repères le reste du trajet. Les visées sont éveillées et mobilisées, précisément, à l'occasion de la décision d'apprendre, puis organisées en figures, en séquences de représentation et en systèmes.

Le paysage n'est pas aussi serein que nous le disons. Ce serait sans compter avec l'idéologie théorique et institutionnelle qui forment des barrières, qui dressent des résistances et, finalement, rebloque le fantasme, en le sanctionnant et en le consacrant, en aval cette fois du parcours. Les codes, les normes et les seuils sont là, pour définir un optimum et un minimum, pour nous faire croire que l'on discerne des repères, là où on décerne des titres évaluatoires. Or, apprendre consiste justement à affronter cette résistance, en la retournant en instrument éducatif. Ce dont nous avons démontré la possibilité en déconstruisant, sur deux pôles, les théories de l'apprentissage. D'une part, celles-ci font appel, en amont, à la motivation, tour à tour posée comme un processus d'association, de renforcement, de sélection de la bonne solution, d'attribution du désir. Autant d'explications cumulatives et positives, qui masquent, sous un discours économique, l'émergence de la motivation, s'imposant comme étant la figure du manque-à-être que la langue produit, renforce et, paradoxalement, s'emploie à resoudre. D'autre part, en aval, cette fois, elles instituent des liens, des liaisons ou des interactions, par association de *stimuli*, par intégration des données dans des schèmes, par inversion de fonds et de formes, par imitation et interprétation de rôles et de fonctions. Or ces procédures traduisent, nous semble-t-il, en surface, le jeu de figures, qui, pourvoyeuses de cadres et de références, dessinent les impacts de l'action du corps de l'apprenant sur le monde qu'il fantasme, pour s'en saisir et s'en dessaisir.

DEUXIEME PARTIE

L'ANALYTIQUE

CHAPITRE I

LES FANTASMES CORPORELS

La démarche de l'apprenant module et subvertit le phrasé corporel qu'elle convoque. Que l'on analyse les codes langagiers, au travers desquels elle s'exprime, ou les théories qui s'emploient à la justifier, que l'on s'exerce à une phénoménologie des processus d'apprentissage, ou bien que l'on déconstruise les fantasmes, auxquels on impute couramment les blocages ou les avancées de l'apprentissage, c'est sur un récitatif du corps, ponctué de fantasmes, tantôt ouverts, tantôt fermés, que bute la réflexion. La sémantique du verbe *ap-prendre* (latin : *ap-prehendere*) est ici riche de leçons. Des trois connotations que draine ce mot, la première est stratégique : celui qui apprend s'empare d'un objet situé à portée de main. Plus psychologique, la deuxième insiste sur la manière dont s'opère l'appropriation : par un geste de saisie analogue à une prise provisoire ou encore à une mainmise définitive. La dernière connotation est de nature logique : apprendre se résout, en effet, à ordonner, à structurer ou à articuler, en un mot à sélectionner un élément en soulignant la fonction symbolique qu'il joue dans un complexe de figures et de formes [1] : ainsi, en découvrant le principe d'exogamie,

[1] *Digesta Justiana*, édit. Mommsen, 1886 (Dig. 28,10).

Lévi-Strauss nous enseigne pourquoi et comment des lois de parenté régissent le système de l'échange social. Bref, en apprenant, nous prenons d'assaut la chose en question [1], nous l'attaquons, la combattons, nous nous battons avec elle. Mais si nous la soumettons à une lutte symbolique, c'est afin de la retenir, la faire nôtre, nous l'approprier, en nous laissant questionner par elle ou bien en la modelant au gré de notre maîtrise. Mais cette sélection qui la main-tient ou la re-tient, rend manifeste l'efficacité symbolique qu'elle détient, soit comme élément opératoire ou comme structure, soit comme catégorie abstraite ou comme épure.

I - TOPOLOGIE DES FANTASMES CORPORELS

Le récit du corps, dont se réclame inconsciemment l'apprenant, commence par la main et finit par la voix et l'écriture [2]. Voilà, nous semble-t-il, l'idée directrice qui se dégage de l'expérience, de sa codification langagière et de son interprétation philosophique, par Aristote notamment, ou de son interprétation psychanalytique, telle que l'ont tentée Freud et Lacan [3].

-
- [1] La chose est l'objet qui, en s'offrant à être appris, est transfigurée par le regard qu'on lui porte ou par les manipulations qu'on lui inflige.
- [2] Pour une étude plus générale, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de J.P. Valabrega, Phantasmes, mythes, corps et sens, Paris, Payot, 1980, et de L.V. Thomas, Fantasmes aux quotidiens, Paris, Libr. des méridiens, 1984. Pour une réflexion plus précise et relative à la fonction des fantasmes dans l'expérience de la formation, nous signalons les excellentes études de D. Anzieu, Le groupe et l'inconscient, Paris, Dunod, 1975 et de R. Kaës et D. Anzieu, Fantasme et formation, Paris, Dunod, 1979.
- [3] Il convient de rapprocher, pour cela, les thèses d'Aristote relatives à la fonction des sens corporels dans l'élaboration de l'art, auquel aboutit l'apprentissage (Métaphysique, 980 sq.), et celles touchant à la fonction de la voix et du langage dans l'acte de l'interprétation (Peri Hermêneias). Ce double aspect recouvre l'articulation feudienne d'un corps de traces et de leur verbalisation cathartique, comme aussi l'articulation lacanienne du corps signifiant et de "la langue". C'est d'ailleurs, en évoquant la relation du corps à la langue, que J. Lacan distingue apprentissage animal et apprentissage humain (J. Lacan, Séminaire Encore, Paris, le Seuil, 1973, p.125-133). Il serait, par ailleurs, intéressant de relire L'Essai de la Théorie sur la sexualité et Malaise dans la civilisation de Freud comme étant des prolégomènes à une réflexion sur les diverses formes de l'apprentissage.

Entre les deux extrêmes de ce parcours, nous trouvons le regard, l'ouïe et le sexe. Pour être à la fois plus précis et plus synthétique, nous dirons que la dimension de l'écoute jouit d'une position fondamentale, non seulement parce qu'elle opère la jonction de la main et de l'oeil, au plan du toucher qui glisse comme un regard ou au plan du regard qui affleure ce qu'il touche, mais encore parce qu'elle est le moteur du processus herméneutique qui soutend la démarche en question. Apprendre, n'est-ce pas, en effet, interpréter, en l'écoutant, la chose à savoir ? En l'écoutant, c'est-à-dire en l'entendant autrement, et pour ce faire, en signifiant par la voix et en consignait, par l'écriture, cette signification même qui témoigne de l'événement de la rencontre de la chose qui nous regarde et nous touche et de nous nous-mêmes qui sommes interpellés par l'abord de cette chose, par le regard et le toucher réunis. Quant au sexe, il est, nous semble-t-il, la marque d'une fin et d'un début de l'interprétation qu'il souligne et relance, l'inscription de la distance qui interdit au toucher de tout prendre et à l'oeil de tout cerner, l'espace possible de la symbolisation par le truchement de la parole et de l'écriture.

Ce sont d'abord les gestes de la main et du regard qui interfèrent au titre d'instances imaginaires ou symboliques, dans la démarche d'apprendre [1]. La *main*, d'abord, qui modèle, informe, manipule, fabrique, construit, pétrir et qui aussi, au dire d'Aristote, préside à l'éveil de la pensée, dans la mesure où, en formant, elle déploie le décor de la représentation [2]. Elle institue, autour du paradigme de la prise et de la saisie (*prehendere et ap-pre-hendere*, en latin ; *greifen et ergreifen*, en allemand), les modalités, les réussites et les ratages de celui qui apprend, com-prend, entre-prend, intercepte (*inter-cipere*, prendre au passage, en latin), se re-prend, se sur-prend, se mé-prend, ex-cepte (*ex-cipere*, en latin), appréhende, re-çoit (*re-cipere*, en latin, *auf-nehmen*, en allemand) ou ré-ceptionne, per-çoit (*per-cipere*, en latin), con-

[1] Le plan adopté pour chacun des chapitres de la deuxième partie se déroule comme suit : repérage des lieux symboliques, sur lesquels se forme les fantasmes (analyse topologique) ; détermination des structurations plus insistantes (analyse taxinomique) ; reprise ordonnée et progressive des représentations répertoriées (analyse généalogique) ; enfin décryptage du sens occulté et déplacé par le champ imaginaire envisagé (analyse métonymique).

[2] Apprendre revient, en effet, à refaire le parcours de la causalité, qui, sous les aspects matériel, efficient, formel et final, a institué la chose sur le terrain de la re-présentation symbolique. Le geste ainsi déployé aboutit à re-former, à re-modeler ou à présenter à nouveau l'objet.

çoit (*con-cipere* en latin), dé-çoit (*de-cipere*, en latin), capte ou capture, bref s'affirme ou non capable, c'est-à-dire habile à prendre l'objet, à la suite de celui qui prend à l'avance : le pré-cepteur.

On n'hésitera pas à rappeler, à côté des modalités du "prendre", celles du "tenir" : retenir, détenir, soutenir, maintenir... Mais arrêtons ici la liste de ces inclinaisons et de ces déclinaisons, plus sensibles dans les langues française, latine et allemande. A la faveur de cette cascade de signifiants, nous n'hésitons pas à affirmer que le geste métaphorique de la main ouvre le parcours de celui qui apprend, aussi bien en étant éduqué et formé qu'en devenant apprenti. On ne s'étonnera pas de ce que l'activité de l'apprenant, qui s'accomplit dans l'imposition démiurgique de formes diversifiées à un réel indifférencié, soit rangée par Aristote parmi les arts intermédiaires entre l'expérience sentie et la sagesse contemplée. Apprendre, c'est acquérir un savoir-faire, une sorte d'habileté à lire l'expérience et à inventer des modèles témoignant d'une juste intelligence des choses (*phronêsis*).

La marche inaugure un nouveau mode de toucher qui transforme l'objet à saisir en objectif à atteindre [1]. L'apprenant marque le pas en touchant le sol du pied, il rythme une traversée. Mais la marche qui cumule les écarts présuppose une orientation : traversée, elle est aussi avancée. Nous n'avons aucune difficulté à déceler, dans le vocabulaire, le plus immédiat de la pédagogie, la mise en jeu d'une telle fantasmatique [2]. L'apprenant entreprend une démarche, il se place, avance ou piétine, fait des progrès ou bien recule, passe ou fait l'impasse, grade ou rétrograde, monte ou descend, émerge ou s'enfonce, approche ou s'éloigne du but, il "y" arrive enfin ou il échoue. Ce sont sans doute les traces des pas que formalisent les seuils de l'apprentissage, comme ce sont aussi les écarts de la marche que matérialise la courbe d'apprentissage. Mais la métaphore, inscrite dans le fantasme, en appelle, par-delà les représentations relatives aux traces et aux empreintes, aux glissements, aux dérapages et aux déplacements significatifs. Car l'essentiel,

[1] La fantasmatique de la marche inspire, pour une large part, la pédagogie par objectifs.

[2] Voir à cet égard, le livre de P. Boumard, Un conseil de classe bien ordinaire, Paris, Stock, 1978. Le recours fréquent aux métaphores de la marche occulte en fait les autres aspects des fantasmes corporels.

ce que marque le pied et qui ne se remarque pas, c'est la mesure du pas, ou, plus précisément la différence, entendons par là, non seulement la distance parcourue et encore à parcourir, mais aussi et surtout, les détours ou les parcours inutiles, les pro-gressions, les ré-gressions et les di-gressions : bref, tout ce qui apparaît comme déviations ou errances, en regard de l'objectif à atteindre [1]. Apprendre, c'est toucher terre et poser pied, c'est toucher au but et s'arrêter, mais c'est aussi s'élancer et lever le pied, renoncer à jamais à atteindre l'objectif et poursuivre la marche.

On rattachera à ce même registres les *représentations machiniques et tauromachiques*, qui, quant à elles, ne sont nullement vierges d'allusions sexuelles ou de connotations égrillardes, toutes aussi refoulées les unes que les autres [2]. Lorsque "ça marche", on dira équivalement que "ça tourne", telle la bonne machine - dont l'ingénieur ou le moniteur rêve peut-être d'être le machin -, ou bien, pour filer la métaphore, que "ça carbure" ou encore "ça turbine" et que l'on est au turbin, sans faire de sentiments, comme l'on est au tapin. Les fantasmes tauromachiques sont sans doute les plus suggestifs, car, au lieu de mettre en scène la répétition rythmée de la machine ou de la turbine, ils rassemblent les représentations relatives aux entrechats, aux feintes et aux détours. "Ça fonce", on se "défonce" : comme le toréador, l'apprenant adopte la tactique du taureau, symbole du fantasme de la science, rebelle et dangereux, dont il provoque les coups, afin de s'en parer et d'en esquiver les rebuffades. Lorsque la bandrille, dernier seuil de l'aventure, sanctionne la mise à mort du monstre imaginaire du savoir, restent les images de la lutte : gestes de parades, attaques et fuites déguisées, traces d'un dromenone acharné. Apprendre : dresser la scène d'une machination, d'un combat tauro-machique ou d'une chasse de Pan [3].

[1] C'est plus exactement une marche forestière que poursuit l'apprenant qui élague, débroussaie, greffe son savoir sur un tronc commun de disciplines, s'en prend aux arbres qui lui cachent la forêt...

[2] Voir à ce sujet les remarques judicieuses de D. Anzieu, dans Fantasmes et formation, op. cit.

[3] On connaît la célèbre application que fait F. Bacon de la chasse de Pan à la méthode expérimentale inductive. Le savoir est fantasmé sur le mode du gibier que l'on harcèle et le travail en groupe sur le mode d'une chasse à cour. Apprendre exprime le geste de viser juste et de capturer.

Le *regard* achève la représentation que la main inaugure, en rapprochant et en éloignant les objets à saisir ou à concevoir. Apprendre équivaut à voir et à "re-voir" ou à viser et à re-viser, comme l'atteste le registre sémantique grec. Comprendre (*manthanein*), n'est-ce pas d'abord apercevoir et reconnaître ? Le savoir est une vision et une révision de la chose dont l'idée [1] est la capture imaginaire, la monstration et la démonstration. Qui-conque réfléchit s'emploie à saisir le réel dans l'imaginaire de la représentation. Qui apprend s'exerce à la vision, à la "thé-orie" [2], s'entraîne à capter la réalité dans le miroir du signe, qui est, tour à tour, image, mot ou idée. L'apprenant, jusqu'à ce qu'il devienne voyant ou devin, ne cesse d'accommoder son regard à la chose dont il cherche à avoir une juste vision. Sans doute est-ce à cet exercice que renvoient certaines exclamations bien connues (considérez, voyez, regardez, distinguez...), comme aussi les fantasmes de l'ignorance assimilée aux ténèbres, et du savoir identifié à une illumination, ou encore les équivalences fréquentes établies entre savoir, diagnostiquer, ausculter, montrer et dé-montrer, en invoquant des arguments qui se veulent "éclairants".

L'*écoute* opère la synthèse du regard et du toucher manuel ou pédestre. Elle introduit, en effet, la distance, aussi bien dans le toucher que dans le regard. Elle invite la main à faire l'économie de la prise et à l'oeil celle de l'évidence de la présence. Elle transforme la saisie manuelle en saisie auditive, c'est-à-dire en un toucher qui ne touche pas, et la vue oculaire en une vision intérieure qui a renoncé à la matérialité de l'objet. Grâce à l'ouïe, le regard touche et le toucher regarde. Le langage pédagogique décline, sous ce paradigme, les modalités du "tendre", après avoir décliné celles du "prendre" et celles du "voir" : en-tendre, at-tendre, dé-tendre, faire at-tention..., et leurs dérivés sémantiques : ceux de l'écoute (*auditio*, en latin), de l'obéissance (*ob-auditio*, en latin), de l'ex-aucement, de ac-quiescement, de l'accord... Il recourt, de même, aux modalités du "sentir", pour traduire le toucher intérieur, produit par l'attitude compréhensive : l'acte de consentir, d'assentir, de pré-sentir, de res-sentir... Remarquons, au passage, que l'écoute at-tentive

[1] Idée, *idea*, vient de *eidos*, l'aspect, mot provenant du prétérit du verbe grec *hōran* qui signifie voir.

[2] Théo-rie signifie ce qui permet de voir l'aspect des choses.

et con-sentante exprime et déplace la relation d'une appartenance, d'un accord ou d'un assentiment préalables du sujet à l'objet à prendre, à voir et à entendre, bref a, pour essentielle performance, de réviser les précompréhensions ratifiées. Il existe donc un ordre symbolique que souligne, non sans insistance, l'expérience de l'entente du sens.

Le savoir ressemble à un phrasé musical que l'oreille s'emploierait à recomposer, en n'en retenant quelques notes, à une partition dont elle module-rait les variations, à une opération de translittération ou de transposition de sens. Il est l'expression d'une écoute qui corrige ce qui est déjà entendu, est toujours à ré-entendre. Apprend qui consent à saisir autrement par l'oreille et donc à prendre, d'un autre tour de main, les choses ou à les voir sous un autre jour. C'est par tout son corps que l'apprenant pense, c'est-à-dire participe à l'éclosion d'un savoir qu'il est censé acquérir. D'un savoir qui s'offre d'abord comme une surface d'inscriptions : de lieux, de prises de perspectives codées ou de significations entendues. Le plaisir d'apprendre, qui est ici identique à la joie de vivre, s'obtient à réinscrire ces strates, c'est-à-dire à les reconfigurer, à la faveur du désir mobilisant la main, le regard et l'oreille. Ainsi, le savoir est-il l'écriture du geste du corps qui le rend présent et le re-présente...

Celui qui apprend décide de savoir, d'un autre oeil, d'une autre manière et d'une autre oreille, ce qu'il sait. C'est pourquoi les schémas classiques du savoir appris, conçu comme une impression sur une page blanche, comme une empreinte sur une surface lisse et malléable ou encore, imagerie plus courante, comme étant l'explicitation, par une prise de conscience ou par une verbalisation, de significations latentes et obscures, ne rendent-ils pas compte des modalités corporelles requises. Nul n'est vierge de sens, mais, à l'inverse, nul n'est le dépositaire d'un sens dont, en apprenant, il expérimenterait l'économie de la manifestation. Savoir, c'est avoir déjà appris et apprendre, c'est vouloir autrement savoir, en restructurant, en recombinaut, en réinscrivant ce qui est déjà su. Or la décision, qui donne corps à ce vouloir, même si elle se justifie des nécessités de l'adaptation ou de la survie, relève finalement d'une instance qui comporte sa propre loi : du désir, c'est-à-dire de l'impératif de produire du sens et d'éprouver le plaisir lié à cette production.

L'écoute qui tresse le regard et le toucher est suspendue à la voix. Or celle-ci fonctionne comme le support des multiples fantasmes qu'elle éveille, car elle accomplit sa performance, d'une part, à éveiller l'inconscient, et, d'autre part, à indiquer le point asymptotique de la chose à apprendre. Il en résulte qu'elle intervient pour brouiller les figures d'un savoir que l'on croyait acquis. On aurait donc tort de s'imaginer, qu'elle s'épuise à paraphraser le savoir, comme l'on est spontanément porté à le croire [1]. S'il est vrai que la voix exprime le savoir, elle le fait indirectement et de façon oblique : en signifiant le fond de non-savoir, fait d'interrogations et de rêves, sur lequel se détachent les formations de savoir. Il n'est donc pas impossible que certains, à force d'écouter, en viennent à entendre des voix. Mais un tel miracle pédagogique est plutôt rare. Sans cesse sollicitée de se désister au profit des paroles qu'elle a charge de susciter, la voix du maître, de l'éducateur ou de l'enseignant, qui est dépassée par ce qu'elle dit, reste menacée de se fermer sur ce qu'elle dit. Tantôt par chantage à la séduction, tantôt par abus d'autorité, elle s'acharne à vouloir imprimer ou exprimer le savoir. Nous pensons, quant à nous, que la voix, ce porte-parole de l'inconscient et de la relation, a pour fonction essentielle d'articuler : le dit et le dire, la parole et le silence, les couches de savoir empilées ou bloquées à d'autres figurations inédites, la déconstruction du savoir à sa construction. On comprend dès lors pourquoi et comment la voix s'emploie finalement à ouvrir les fantasmes qu'elle a mobilisés.

La voix part et parle du Sexe, du lieu où les fantasmes qu'elle a drainés sont susceptibles d'être inversés et renversés, décelés et descellés, détruits et restructurés, bref du lieu où le savoir est construit, pour être appris [2]. On ne confondra pas le Sexe et la sexualité qui forme la trame des représentations fantasmatiques de l'apprentissage. C'est d'ailleurs autour de ces équivalences que se développe toute une fantasmagorie, où interfèrent amour et savoir, copulation et pénétration, enfantement et construction symbolique. Or cette imbrication de représentations tient vraisemblablement à

[1] Programmes et instructions. Ecole élémentaire, C.N.D.P., 1985, p.22-23: "La parole du maître est claire, bien articulée, correcte ; elle offre aux élèves l'exemple d'une langue simple et juste, car elle leur sert de modèle".

[2] Lieu vide où le sujet se trouve interpellé, différence d'où le désir est relancé, le Sexe marque à la fois la limite et l'ouverture, bref, il distribue le désir en sections et, à ce titre, représente le point de référence ultime de tout savoir. A ce titre, il justifie les représentations fantasmatiques contradictoires qu'on lui prête, tantôt pour le raturer, tantôt pour le prendre d'assaut, tantôt pour convertir les fantasmes en repères vivants.

deux facteurs : d'abord, au fait que le désir sexuel se représente sous la forme d'un savoir insatisfait et que le désir de savoir se présente sous la forme d'une curiosité sexuelle, ensuite au fait que la sexualité et le savoir sont, comme le corps et l'esprit, deux dispositifs fondamentaux, sur lesquels peuvent se greffer les diverses stratégies de maîtrise, de forclusion, d'ouverture ou de fuite du désir du sujet. A cet égard, le Sexe exprime la fonction signifiante du phallus, mais, du même coup, il accuse une distance par rapport à la fonction imaginaire de ce dernier, sur le terrain de laquelle se recoupent certains fantasmes dominants.

Ecoute et regard, se rencontrant dans un toucher intérieur, qui mobilise et met en marche l'apprenant, à l'appel du Sexe et du désir, lieux des redéparts et des reconfigurations, qui, dans et par la voix, en appellent à savoir autrement et autre chose, telles sont les fonctions du corps qui structurent les représentations de l'apprentissage. Or, celles-ci ont elles-mêmes leurs racines dans des fantasmes, qui recouvrent les premières organisations des pulsions. Si elles apparaissent ambivalentes, à tel point que l'on est tenté de les classer dans le double langage du bien et du mal, c'est sans doute parce qu'elles transcrivent, à un niveau conscient, la duplicité stratégique de l'imaginaire, tantôt ouvert à d'autres possibilités, tantôt replié ou recroquevillé sur lui-même. Nous passons, à présent, à l'analyse de certains fantasmes plus prégnants, qui nouent ces diverses représentations, au point de distribuer en temps forts le parcours de tout apprenant.

II - TAXINOMIE DES FANTASMES CORPORELS

A l'horizon de notre propos, nous voyons toute une série de fantasmes relatifs au corps [1]. Le premier, qui s'impose à nous, nous renvoie aux fonctions de la *digestion* [2]. Le savoir, imaginé comme un aliment solide à mastiquer, à déglutir et à assimiler, voir comme un breuvage à absorber

[1] Rappelons, pour éviter tout malentendu, que le fantasme est inconscient. Par conséquent, nous ne pouvons le saisir qu'au travers d'effets de sens qui l'expriment de façon insistante. Ce sont donc ces derniers que s'emploie à désigner le présent développement -

[2] On trouvera, dans le *Gargantua* de Rabelais, une interprétation équilibrée de l'équivalence apprendre = se nourrir = s'entraîner. Le texte qui relate la conversion humaniste de Gargantua, sous la houlette de Pornocrates, témoigne de la "purge" fantasmatique qui doit précéder toute entreprise harmonieuse de formation. Notons que chaque pan d'apprentissage est suivi d'une bénéfique excrétion !

où à sucer, tel le petit lait que cherche à déglutir l'être-en-formation, est toujours fantasmé sur le mode du condensé, du concentré ou du digeste. Ce dernier terme, qui, en 1262, fait son entrée dans le vocabulaire français, se retrouve dans le mot américain, datant de 1949, "*digest*" [1]. L'objet à savoir est un aliment consistant, tantôt relief, résidu ou reste, tantôt ramassis avantageux, tantôt ingrédient vitaminé et nourrissant. On pourrait ainsi relever l'existence d'une équivalence fantasmatique entre la notion d'assimilation et celle de refoulement. Bien que le champ métaphorique, où circule chacune des notions, soit différent, puisqu'il s'étend aux représentations biologiques, pour l'un, et aux représentations mécaniques, pour l'autre, il est indéniable qu'il existe, entre ces deux registres, une homologie structurale fonctionnant à trois niveaux. Le premier illustre un recours commun au langage énergétique, assez voisin de celui de la pression ou de la compilation et sous-jacent à l'idée de refouler ou de digérer. Le deuxième tient à la nature de l'objet digéré ou refoulé, lequel doit être assimilable, lorsqu'il s'agit de l'aliment et symbolisable, lorsqu'il s'agit du refoulement. Le rejet, précisément, à la différence du refoulement qui ne porte que sur des représentations déjà symbolisées, renvoie, à l'extérieur, une matière inassimilée et inassimilable. A cet égard, il est intéressant de constater que le mécanisme du refoulement et celui du rejet fournissent deux catégories, tout à fait éclairantes pour appréhender le parcours de l'apprentissage et ses dysfonctionnements. Le refoulement mal effectué peut expliquer les blocages, et le rejet peut rendre compte de l'attitude "psychotique" de celui qui apprend des objets de savoir, qui, situés à l'extérieur de lui, ne veulent rien dire. La tête de l'apprenant fonctionne comme un ventre qui absorbe, trie, sélectionne, transforme et assimile. A force de savoir, il finit par avoir un poids sur l'estomac ou dans la tête. [2].

Sans doute, une telle métaphorisation dépend-elle d'abord de l'équivalence imaginaire entre l'acte de se nourrir et l'acte d'apprendre, entre l'acte de nourrir et l'acte d'enseigner. Mais c'est sur l'horizon d'une conception, plus générale et de nature politique, qui assimile l'ordre du savoir à l'harmonie du corps humain et du corps social que s'effectue cette collusion. La philosophie grecque, d'inspiration stoïcienne ou platonicienne, comme d'ailleurs la philosophie médiévale, est restée fixée sur ce paradigme. Le corps du savoir

[1] Voir Dictionnaire des anglicismes par J. Rey Debove et G. Gagnon, Paris, 1980, p.222.

[2] Voir aussi sur la corrélation assimilation/apprentissage, Montaigne, Les Essais, ch. XXIV.

est ambigu : il est le lieu d'un jeu de miroirs entre le corps humain, le corps socio-politique et le corps de la mère. On se tromperait, si on le projetait en dehors du champ de la sexualité. Il existe, en effet, une figure de la division sexuelle qui passe par la distinction entre le *Trivium*, qui regroupe les disciplines scientifiques et le *Quadrivium*, qui rassemble les disciplines littéraires. Celle-ci met sans doute en valeur le fait que la science symbolise l'efficacité et la maîtrise masculines des choses, tandis que la littérature, se rapportant au domaine de la langue, fait écho au manque-à-être qui traverse l'être et, par conséquent, débouche sur la contemplation et la poésie [1].

La fantasmatisation du *digest* est corrélative d'une *fantasmatisation sexuelle*. Objet à digérer, le savoir est aussi fantasmé sur le mode de l'objet phallique. Le fantasme "transsexuel" de la copulation de l'élève ou du groupe avec l'éducateur ou le moniteur réactive sans doute les fantasmes du désir incestueux. Ravir le savoir par l'amour, s'imaginer un savoir qui soit amour ou un amour qui soit savoir, comme si la différence sexuelle qui mobilise l'amour ne travaillait pas déjà le savoir. L'être-en-formation qui rêve d'être femme-maîtresse du maître, oscille entre le fantasme de la pénétration ou de l'imprégnation et celui de l'engrossement. De mère nourricière, l'éducateur devient partenaire sexuel, de petit lait le savoir devient semence. Et pourquoi ne pas enfanter ce savoir ? Aliment, élément séminal, enfant, tels sont les moments qui ponctuent de telles représentations. Sans doute est-ce cette inversion fantasmatisée que voulait coder l'homosexualité grecque et que Platon nous expose dans le mythe du garçon enceint du *Théétète*. Mais ces fantasmes restent ambigus et, à ce titre, susceptibles d'être revus et corrigés. Socrate, on l'a déjà noté, indique le chemin de cette subversion. Dès lors, si l'enseignement est l'art d'accoucher l'esprit et non le corps, le savoir n'est point l'enfant imaginaire, fruit de la pénétration que le maître inflige à l'élève ou au groupe. Il est l'enfant symbolique que les deux partenaires reçoivent l'un de l'autre par le transfert. Il n'est plus le tout ou rien de l'amour, mais il est le presque rien que chacun d'eux pro-crée.

[1] Que l'on songe, si l'on veut illustrer ce clivage qui affecte la représentation du corps du savoir, à la répartition de la clientèle féminine, majoritaire dans les disciplines littéraires, et de la clientèle masculine qui l'est, selon un pourcentage semblable, dans les disciplines scientifiques. On pourrait évoquer, à l'appui de ce constat sociologique, l'emploi d'expressions linguistiques significatives : les disciplines "dures" sont relatives au domaine scientifique et les disciplines "molles" relatives au domaine littéraire.

Corps qui grossit, corps engrossé, tels sont les deux lieux imaginaires où insiste le savoir, matière de l'apprentissage. C'est en partant d'un autre lieu que l'éducateur va déplacer les deux précédents : nous l'appellerons le fantasme de la "*chiade*". Chiader ou chialer [1], c'est évacuer, "foirer". Le reste, perçu comme élément concentré ou résistant, devenu déchet ou rebut, acquiert alors sa fonction de reste performant et vivant. Sans doute est-ce ce travail de tri ultime qu'évoquent les jeux de langage tels que : chiader un examen, un problème, une rédaction... Il n'y a point d'apprentissage sans un passage par le "merdoyer", ce moment paradoxal de la mélasse où, à la fois, tout s'embrouille et où tout s'annule. Symbole de l'extrême confusion (j'ai merdé, j'ai séché, j'ai vasouillé, j'en ai chié...) et de la coupure libératrice, la merde est le paradigme fantasmatique de la production du savoir qui va de la mélasse à l'ordre, en passant par le degré zéro de la chute [2]. Ce que D. Anzieu appelle le "groupe merdique", caractérise, dans le groupe, le moment, qui, se structurant en fonction d'un tel fantasme, entre dans le temps indécis de la confusion et de la nullité. Pour peu que l'on rattache ces considérations aux précédentes, on dira que le savoir est une expérience paradoxale, où compilation et copulation vont de pair avec la chute. Moment où on choie, où on échoue et où cela vous échoit : je sais (merde alors !). Or c'est l'articulation de cette perte au gain qu'elle libère, articulation fantasmée sur le corps de la mère, conçue comme le lieu imaginaire où l'on s'accroche, qui définit l'horizon de la chute de l'objet a selon J. Lacan. Ainsi est-ce au point de la rupture que se fait la suture. Il n'est point d'expérience d'acquisition du savoir sans deuil, sans déprise ou sans déblocage.

On évoque généralement, avec moins de spontanéité, les fantasmes liés à *l'entraînement sportif et militaire*. Et pourtant, celui qui apprend ne cherche-t-il pas à établir un record ou obtenir un premier prix ? Il concourt, à en suer ou à en transpirer, vainc les obstacles, saute et grimpe les échelons, à condition de soutenir son effort et de se maintenir en forme. Comme le champion, le soldat s'entraîne. Recruté ou engagé, il est enrôlé pour se battre, pour se défendre, pour attaquer et pour "abattre". Selon ces deux registres

[1] Chialer, c'est -étymologiquement - "chier" des yeux.

[2] Dans l'expérience de la formation, on retrouve une correspondance entre les fixations anales du formateur et les positions régressives orales de l'être-en-formation (Voir D. Anzieu, R. Kaës, *Fantasmes et formation*, op. cit. p.49). Le fantasme de la merde renvoie paradoxalement à cette organisation et à sa chute. A cet égard, les fantasmes relatifs aux odeurs sont relativement peu nombreux. Ils évoquent à la fois l'acuité et la ruse de l'intelligence : il a le nez fin ou creux, il a bien senti, reniflé le problème....

métaphoriques, le savoir est acquis au prix d'un record ou au prix d'une victoire. Il est, dans les deux cas, assimilé à une lutte : lutte contre soi-même, pour le sportif ; lutte contre l'ennemi, pour le militaire. Ces diverses représentations soulignent, à quel point il n'y a point de savoir qui ne soit acquis, sans entrer en conflit avec un imaginaire résistant et sans dépasser une image de soi-même. Enracinés dans le fantasmatique du corps-à-corps ou de l'à-bras le corps, elles indiquent que l'agressivité de l'apprenant est mobilisée à l'encontre de la représentation paranoïde d'un savoir étranger dont il suffirait de cueillir les traits, dispersés et éparpillés dans le miroir. A l'instar du sportif qui peut gagner ou perdre et du soldat qui peut vaincre ou fuir, l'apprenant peut réussir ou échouer, mais s'il gagne, vainc ou réussit, c'est parce qu'il mobilise ou produit, avec effort, mérite et peine, le savoir qu'il apprend [1].

III - GENEALOGIE DES FANTASMES CORPORELS

Si l'on essaie de redistribuer ces fantasmes selon un ordre, on n'hésitera pas à privilégier l'image d'un savoir résistant, "assimilé" au corps de la mère, sur le mode d'une *masse incontournable* et interdite. Il revient à l'apprenant de mettre au point les stratégies adéquates, destinées à en avoir raison. L'une d'entre elles consiste à extraire de cet imaginaire corporel certains déterminants religieux qui s'y trouvent refoulés. Elle s'emploie alors à transformer le savoir opaque en un savoir interdit et transcendant. Voici que l'interprétation apophatique vient au secours de l'interprétation apophantique déficiente... "*Je n'en saurai rien, du tout*", se dit le sujet qui apprend. Or le tout, de ce rien, il s'épuise à le déconstruire. C'est pourtant lui qui a imaginé cette grosse affaire : le savoir est tout, comme la mère et comme Dieu. Ce n'est point de l'impossibilité de l'objectif à atteindre que s'entretient ce fantasme, mais c'est de l'impuissance du sujet qui s'interdit d'accéder à l'Absolu qu'il a imaginé. Certes, en se bloquant dans l'impuissance, le sujet dénie son refus de la castration : il ne se console pas de la limite,

[1] Les termes d'effort, de mérite et de lutte sont aussi connotés de significations économiques et religieuses.

qu'à défaut de justifier et de transgresser, il reporte sur une cause qui échappe totalement à ses prises. A l'instar du corps insondable de la mère et des voies de Dieu impénétrables, le savoir demeure imprenable. Mais il existe d'autres façons de réagir à une telle représentation. Si, au lieu de dire "*Je sais le rien, du tout*", il en vient à déclarer : "*Je veux savoir le tout, du rien*", il contourne le même fantasme, mais par un autre biais. Que le savoir, du fait qu'il exige d'avoir raison du tout, soit refoulé dans le rien, ou bien érigé en tout, ce sont là deux réactions qui relèvent du même blocage. Mais, à ce point, le tout n'est plus considéré comme inaccessible : revêtu de l'habit des synthèses et du lustre encyclopédique, il est censé être débité à la demande et donc se découvrir à quiconque en paie de sa personne. A l'angoisse paranoïde devant la totalité qui se dérobe, succède l'angoisse obsessionnelle et nostalgique devant la totalité qui s'enrobe, pour mieux s'offrir. Apprendre, à tout prix, revient alors à faire le tour de toutes les questions, à réduire et à rassembler, à répéter les articulations du corps ainsi recomposé. Amour du manuel, plaisir de l'exploration anatomique et du travail de l'autopsie, telles sont les positions de repli, derrière lesquelles se retranche l'obsessionnel, vérifiant sa croyance en l'existence du tout, ressassant sa croyance en l'existence de "grands pans" de savoir.

Mais, en deçà de ces deux formations, l'une à tendance hystérique et paranoïde, qui défend le retrait apophasique de la totalité, l'autre, à tendance obsessionnelle, qui plaide, en revanche, en faveur de la nécessaire manifestation de cette totalité, nous trouvons la stratégie du pervers qui, sans remettre en cause l'image synthétique du savoir, agit comme si cette dernière n'était qu'un leurre. Point question de savoir le rien du tout ni le tout du rien : si le tout existe et s'il est inaccessible ou bien en continuelle gestation, à quoi bon évoquer son retrait ou invoquer sa manifestation ? Pourquoi, tout simplement, ne pas le révoquer, le dénier et déjouer, en coupant de leur signification les positions précédentes ? L'apprenti pervers a décidé de *ne rien savoir du tout* : de ce tout qui, selon le mot d'Héraclite, aime se voiler et se dévoiler. S'il n'entre pas dans le jeu de ces propositions du savoir, ce n'est point afin de démythiser le tout, mais c'est pour tourner en dérision ce tout auquel il croit sans y croire, ou pour capter, sans la relativiser, l'illusion dont s'entretient le savoir caché ou révélé. Il n'y a rien

à apprendre ni de ce qui est mystérieux, puisque nul n'en saura jamais rien, ni de ce qui, en revanche, se donne à voir, puisque tout un chacun peut en prendre acte. On verra une illustration de ce comportement complexe chez ceux des intellectuels qui affichent un mépris calculé à l'endroit de leur spécialité, chez ceux des "sur-doués", aux yeux desquels "apprendre, ce n'est rien", chez ceux qui se gaussent d'anti-intellectualisme, chez ceux qui avancent leur réussite en affaires comme une preuve de l'inanité et de la vacuité du travail intellectuel.

Il arrive, à l'inverse, qu'obsédé par l'angoisse du corps sans limite, l'apprenant réagisse différemment, en s'employant à morceler la représentation imaginaire du tout. A l'angoisse paranoïde de la cause unique qui échappe fait place l'angoisse schizoïde de la disparité, des effets qui le symbolisent indéfiniment. S'il adopte cette autre stratégie, le sujet se trouve acculé à osciller entre deux possibilités. Ou bien il décide de stopper la dérive du morcellement, en idéalisant une partie du corps qui, à l'instar du sein maternel, vient faire office de totalité. Mais cette substitution métonymique du tout à la partie ne sera crédible que si elle se trouve démarquée par l'interdit et cautionnée par le sacré. Nous sommes, encore là, à l'un de ces carrefours privilégiés, où le fantasme religieux s'en vient surdéterminer le fantasme corporel. C'est sans doute à la lumière de cette opération imaginaire que l'on peut comprendre la hargne, avec laquelle le spécialiste balise le terrain de sa recherche ou de sa discipline ou encore se fait le héraut de thèses bien déterminées, en feignant d'ignorer ce qui relève d'un autre domaine ou d'opinions divergentes. Car le processus métonymique du passage du tout à la partie n'est là que pour amorcer le processus métaphorique du passage inverse : celui de la partie au tout reconquis. Nous avons affaire ici à la même structure obsessionnelle que celle qui, tout à l'heure, poussait le sujet à vouloir enlacer le tout. A la différence près, cependant, que c'est la partie, érigée en fétiche ou en emblème, qui assure maintenant la fonction du tout.

L'autre possibilité revient à conjurer le mal par le mal. Le prélèvement opéré par le sujet n'est pas sacralisé, pour servir de médium, en vue de la reconquête du tout. Il reste offert à l'opération économique qui l'a déclenchée. Aussi n'a-t-il d'autre fonction que d'offrir une prise facile au travail de rongeur, auquel se livre l'apprenant complice de "ratage". L'angoisse schi-

zoïde serait-elle aussi facilement conjurée par cette assignation à l'exercice ? Il est sans doute bien naïf de le penser, car chacun sait que l'angoisse, à la différence de la peur, n'a pas d'objet, car l'objet lui sert de prétexte pour s'angoisser d'elle-même, en l'occurrence des capacités destructives liées à la pulsion de mort. On le voit, l'agressivité se donne libre cours en divisant, décomposant et déchiquetant à l'infini. Celui qui apprend se contente alors d'enfiler les signifiants réduits à un jeu de différence et privés de leur capacité d'en référer, d'une part, au sujet qu'ils représentent, et, d'autre part, à l'objet qu'il transforme en chose à ronger et à grignoter.

L'angoisse paranoïde qui s'entretient d'un excès de référence - tout est référé au contenu et au sujet du savoir - et l'angoisse schizoïde qui s'emploie à gommer les repères - tout est réduit à l'état de morceaux ou de débris - font, l'une et l'autre, obstruction à l'acte d'apprendre. L'une s'épuise à racoller et l'autre à recoller ce qui est à savoir. Elles incarnent deux formes exacerbées de l'angoisse de communion qui tente d'éponger ou de dissoudre le savoir. Tâche impossible qui finit dans la répétition mobilisant le délire mystique du rien, la compulsion mythique du tout et la destruction mystagogique de la partie. Mais l'angoisse de celui qui apprend est d'un tout autre ordre : elle prend acte de la séparation, non pour l'abolir, mais pour s'en servir. Celui qui apprend, en effet, s'éloigne, dans le même temps, de ce dont il s'approche. Il donne corps à ce qui, jusqu'ici, était incohérent. Jamais, pourtant, il ne vient reconstituer, en en comblant les lacunes ou les ouvertures, l'image d'un corps déjà constitué d'avance, à la manière de celui qui s'exercerait au test dit de closure [1]. Car en apprenant, il produit le système symbolique, où prend place ce qu'il apprend, au rythme de l'inscription du savoir.

C'est paradoxalement en perdant le rien, le tout ou la partie, que l'on commence d'apprendre. Sans ce travail de deuil, de perte ou de désillusionnement, portant sur les représentations d'un savoir-nourriture ou d'un savoir-phallus à s'incorporer, comment comprendre que chacun s'exerce à faire naître le savoir au monde de l'écriture, comme l'artiste s'essaie à faire éclôre, dans la résistance de la matière, le monde des formes, des couleurs, du rythme

[1] Proposé en 1953, par Taylor, ce test mesure la performance des lecteurs à compléter les formes inachevées d'un texte donné.

et de la lumière ? Et même si, en apprenant, il est amené, à l'instar de ce dernier, à répéter ou à reproduire, une somme d'acquis ou de matériaux résistants, il ne renonce pas, pour autant, à son travail d'écriture et de création. Or, cela il ne peut le faire qu'en requestionnant les structurations des savoirs, pour les réintégrer dans le système symbolique qui prend corps dans son esprit, à la manière du peintre qui, reprenant à son compte des procédés éprouvés, invente un autre style et inaugure une autre façon de s'exprimer.

IV - METONYMIE DES FANTASMES CORPORELS

Celui qui apprend ne fait pas corps avec l'objet, comme s'il s'imaginait reconquérir l'unité perdue d'un savoir pré-existant. Il fait tout autre chose, car il structure les éléments épars, les *articule* comme les membres d'une totalité potentielle. Il ne cesse de relier, d'ordonner, d'in-former, de donner corps à ce qui est informe. Cette opération démiurgique repose sur l'imposition des formes à des contenus et sur l'intégration hiérarchique de ces formes dans un système. Peu importent les matériaux rassemblés, seul compte l'acte qui assemble et ajuste les parties, et la figure, sous laquelle il les rassemble. Le comportement de l'apprenant se situe donc à l'opposé de la revendication paranoïde ou hystérique d'une totalité non assujettie à l'écriture, normative et introuvable, en regard de laquelle toute réalisation structurante ne serait que pâle ébauche ou timide approche. Il se déclare aussi à l'inverse de la tendance schizoïde qui défigure, déforme et déstructure le réel, pour le réduire à une dérive de signifiants informels, non supportés par des différences discriminatives et dont les effets de sens font référence. Quiconque apprend induit une unité fonctionnelle de la comparaison des éléments multiples et partiels. Ce faisant, il rapproche ce qui est dis-joint, disons qu'il symbolise et qu'en symbolisant, il produit du savoir.

L'articulation qui est le dispositif générateur de la symbolisation, s'accompagne de deux opérations complexes, sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir dans la troisième partie de ce livre : la nomination et l'identification. Celui qui apprend, apprend en *nommant*. Car nommer, c'est conférer à l'objet, qui désigne, à nos yeux, tantôt un élément réel, tantôt une représentation abstraite, une charge symbolique qui en fait une chose, c'est-à-dire une réalité signifiante : un outil offert à la main, un mot ouvrant le cœur, un geste interpellant le désir, une oeuvre d'art éveillant le regard, bref un symbole du corps en prise sur le monde. Husserl préconise le retour aux choses, comme s'imposant au point de départ de la réflexion qui, par des procédures progressives de réduction ou d'abstraction, débouche sur un invariant ultime. On serait sans doute spontanément porté à considérer cette démarche comme étant l'envers de celle que nous préconisons : d'un côté, nous passons de l'objet à la chose, de l'autre, de la chose à l'objet. En réalité, l'invariant, induit des phénomènes, est aussi une chose, à sa façon, puisqu'il est le pur produit de la symbolisation mathématique. Cette remarque nous oblige à préciser notre pensée. S'il nous arrive parfois, en apprenant, de transformer, en le nommant, un objet inconnu en chose - pensons à un mot dont nous ignorons le sens ou à un matériau dont nous ne soupçonnons pas la fonction -, il faut admettre que, la plupart du temps, nous sommes déjà en présence de choses, c'est-à-dire face à des réalités déjà investies de significations. Aussi, l'acte d'apprendre se résout-il à nommer autrement celles-ci et, ce faisant, à voir autre chose dans les choses, ou encore à retraverser le champ des potentialités symboliques qui convertit l'objet en chose et la chose en autre chose.

Dans *l'identification*, comme dans la nomination, c'est le corps qui se surprend à apprendre. Identifier revient à dégager le principe d'unité qui régleme la symbolisation, à privilégier un signifiant déterminé, qui, prélevé sur la topologie du corps, opère une redistribution des autres signifiants. C'est donc bien le trait significatif, mis en évidence par l'identification que vient sanctionner la nomination [1]. Nommer revient à exprimer verbalement l'aspect souligné et, à l'occasion de ce prélèvement, à arrimer le désir, pour qu'il puisse "envisager" autre chose. Première opération qui

[1] L'identification ainsi conçue refait, à sa façon, en la répétant différemment, l'opération de marquage et de démarquage du sujet par le trait unique ou unaire.

mobilise le fantasme à des fins de fondation et d'articulation, l'identification, du fait même qu'elle se limite à relever, à prélever ou à mettre en exergue, ne ferme nullement la porte à d'autres possibilités de désignation. Sans doute, elle fonctionne bien , directement ou indirectement, à la façon d'un premier blocage. Mais, précisément, ce blocage est levé et résolu par la décision d'apprendre, laquelle implique de concevoir la limite imposée comme marque provisoire ou comme un étai transitoire, afin d'aller toujours plus loin, à la faveur d'autres marques et d'autres étais. Nous percevons, encore ici, le lien étroit qui existe entre la guérison et le désir d'apprendre : nul, en effet, ne peut apprendre, s'il ne commence à relativiser ses blocages, en cherchant, dans l'envers de ses fantasmes, la métaphore du passage, du dépassement ou du déblocage.

[1] Comme l'a observé T.S. Kuhn (La révolution copernicienne, trad. angl. par A. Hayli, Paris, Fayard, 1973), le blocage provient de ce que l'on méconnaît la fonction sélective de l'identification, qui découle du choix d'un paradigme, soumis à la révision, à la contestation, voire à une substitution commandée par la convocation d'un autre paradigme. Ainsi va la chose à apprendre.

CHAPITRE II

LES FANTASMES BANCAIRES

Les théories de l'apprentissage renvoient, par-delà ou en deçà des représentations corporelles, à une autre série de représentations que l'on pourrait qualifier d'économiques, voire de numismatiques. Apprendre, c'est di-gérer, mais c'est aussi gérer, stocker, engranger, enmagasiner, thésauriser, mettre de côté... La fantasmique de l'épargne vient ainsi au secours de la fantasmatique corporelle, plus discrète et moins explicite. On comprend mieux pourquoi, aujourd'hui, l'informatique et les techniques audio-visuelles s'imposent comme des instruments indispensables à l'acquisition d'un savoir, déjà codé dans des schémas relevant de l'imaginaire du capital. Voici que la mémoire individuelle, qui faisait partie du "corps", se substitue à la banque de données, dont le fonctionnement réclame une nouvelle surface de fantasmes plus ou moins détachés du corps. Il en résulte que l'image du savoir se scinde en deux parties : l'une qui représente le savoir opératoire, mis en dépôt, et l'autre qui représente le savoir vivant, intégré à la demande de celui qui apprend [1].

I - TOPOLOGIE DES FANTASMES BANCAIRES.

C'est l'articulation des représentations économiques du savoir que Socrate souligne et dénonce. *Le savoir sophistique* consiste à "engrosser" imaginairement l'élève, le savoir socratique consiste à l'accoucher de ses connaissances. L'un qui s'échange exige, en retour, un paiement, l'autre qui interroge se réclame d'une dette qui n'est point monnayable. C'est pourquoi l'ironie

[1] Nous insistons sur le fait que cette division était implicite dans la représentation classique du savoir, telle que Socrate la critique. Les techniques informatiques ont joué, à cet égard, de révélateurs.

de Socrate s'acharne à éviter le double langage hystérique et obsessionnel d'un savoir fantasmé, d'une part, comme un processus d'engrossement ou de grossesse, et d'autre part, comme une technique d'encaissement ou d'enrichissement. Le sophiste fait de l'argent, comme on fait un enfant, Socrate ne veut ni argent ni enfant. Car l'essentiel n'est pas de "faire" l'enfant, c'est de l'accoucher par l'éducation, ni de "faire" du savoir, c'est d'y renoncer. Qu'il nous suffise de rappeler la subversion socratique du savoir et d'en relever, au passage, l'insuffisance. Socrate retourne le discours érotique et économique et diffère *sine die* un modèle utopique de savoir qui se donne comme étant l'envers du modèle sophistique ou encore sa dénégaration. Or, n'est-ce pas dans la sphère de ce discours vide et évidé que la question des relations entre image et parole surgit dans le champ de notre culture ? Les techniques audiovisuelles et informatiques - cette nouvelle sophistique dont nous aurions tort d'avoir peur - ne risquent-elles pas d'occuper l'espace d'une parole formelle et abstraite, condamnée à se ruiner d'elle-même si, de son ultime retrait, elle ne renvoie en écho, l'exigence du "connais-toi toi-même" ?

Le langage pédagogique de l'acquisition et la transmission du "savoir", qu'il soit ou non scolaire, témoigne en faveur des représentations interrogées. L'élève qui apprend accapare du savoir, le retient, le place et le tient à sa disposition. Apprendre revient à se constituer un capital : valeurs, points, prix, notes, cotes analogues à des obligations, bourses d'études..., somme des connaissances mesurant acquis et acquêts, rentabilité et bénéfices, tout cela fondé sur des emprunts aux bons auteurs et constituant une réserve de savoir, un héritage, un fonds d'unités capitalisées, un florilège, un trésor de citations ou une banque de données susceptibles d'être mises en dépôt, monnayées ou investies [1]. Educateur, formateur et enseignant, cahier de charges en mains, gèrent cette épargne, font les calculs et comptent les points : validation des connaissances, bilan trimestriel, semestriel ou annuel, mesure des progrès, comparaison des résultats, attribution des notes, évaluation et contrôle des intérêts ou des motivations. Il n'est pas jusqu'à l'organisation

[1] Ce langage est de nos jours en plein développement. Il s'agit de créer des "fonds documentaires", des "centres de ressources de lectures", des "actions éducatives", une "agence nationale de la valorisation et de la recherche" (ANVAR) : Y BOEN, n°26, 27 06 85, p; 1834-1836. Pourquoi pas des boutiques de science, des agences de savoir et des distributeurs de connaissances ?

éducative et scolaire qui ne reproduise le système de l'organisation bancaire : dossiers, conseils, commissions, filières, unités de valeur et modules, équivalences et intégrations, examens en blanc, chèque-éducation, blocage-déblocage, décalage et recalage, prêts et emprunts, classeurs, livrets, relevés, dépôts, fichiers de thèses et cahiers de charges...

Si nous entrons, un peu plus avant, dans cette fantasmagorie économique, jusqu'au point où le désir trahit la négociation qu'il entretient avec ses objets, nous constatons une similitude entre les écarts du *parcours* économique et ceux de l'apprentissage. Qui veut apprendre doit emprunter un circuit : celui de l'échange fondé sur l'offre du savoir et la demande de son acquisition, de l'épargne suscitant intérêts et investissement, du marché négociant diplômes et expérience, héritage et dette. Il entre dans une dialectique de l'offre et de la demande [1] : dialectique extérieure, codée dans la relation pédagogique de l'enseignant et de l'enseigné, mais aussi dialectique intérieure où l'enseigné demande le savoir qu'il peut s'offrir. Mais ce qui est acquis affectivement déborde ce qui est acquis effectivement. Apprendre, c'est investir. L'intérêt de l'apprenant est l'analyseur d'intérêts qu'il n'est pas en mesure d'évaluer : intérêts futurs qui structurent l'entreprise qu'il mène, tel un système d'épargne. Le rapport entre les deux termes mesure le degré d'une plus-value dont les fruits pourront être comptabilisés plus tard. En apprenant, on s'inscrit dans un rapport de rentabilité à long terme dont l'apport immédiat est un indice.

Il existe un sérieux décalage entre l'institution et son langage. Le marché du savoir, organisé par l'école et l'université, reste volontiers efficace sur un plan imaginaire, ou du moins, s'il est effectif, il l'est dans le champ d'un savoir qui n'est "art" ou "technique" qu'à l'intérieur d'un circuit fermé, bref il fonctionne la plupart du temps sur le mode du semblant [2]. Thèses et concours qui sont les analyseurs de cette production ne sont plus automatiquement monnayables dans le secteur tertiaire, mais s'ils s'imposent,

[1] A la différence près que l'école invite ceux qui la fréquentent à demander ce qu'elles offrent.

[2] Il ne faudrait pas accentuer une telle affirmation. Reste cependant que parents et enfants négocient, à travers cet imaginaire, leur mutuelle reconnaissance.

c'est sans doute parce qu'ils contribuent à entretenir une reconnaissance analogue à celle que l'argent est censée assurer. Peu importe si la monnaie d'échange utilisée, celle des diplômes, est reconnue avec réticence et suspicion, à l'extérieur de ce marché couvert. Peu importe si les diplômes universitaires se vendent assez mal, même s'ils se justifient, pourtant, en fonction de critères économiques internes et trouvent leur valeur dans un code d'échange formel et autonome, privé de références réelles, à l'image de l'argent qui, de plus en plus, fonctionne comme un jeu d'écritures, alimenté par la croyance et le crédit. Ne cherchons pas les raisons de ce décalage, uniquement dans la distance séparant le langage des institutions scolaires et celui de la société industrielle. Car une telle disparité repose sur l'opposition entre deux modèles de la culture : l'un, de type éducatif, tenté de se dire gratuit, parce qu'il cautionne des valeurs déconnectées du marché du travail, l'autre de type formateur, porté à se dire efficace, parce qu'il avalise et favorise les valeurs de la société industrielle et post-industrielle.

Il serait "ruineux" d'arracher le rapport pédagogique au socle de la fantasmatique économique. Car c'est précisément cet enracinement institutionnel qui pose question et qui offre la résistance, autour de laquelle s'organisent aussi bien la pédagogie négative que l'anti-pédagogie : celle témoignant d'une *dette* et d'un *héritage*. On peut rêver de briser l'idéologie d'un savoir qui, en dépit de son impact économique réel, se veut rentable, efficace, tangible, pragmatique. Qu'on le veuille ou non, les méthodes de la dynamique de groupe cherchent à justifier et à favoriser cette production de savoir. Elles exigent que celle-ci soit exprimée et évaluée par le groupe, aussi bien au plan du résultat et du projet visé qu'au plan des moyens mis en oeuvre [1]. Reste, en effet, à mesurer ce que chacun a appris, avec "intérêt" et avec "profit", ce qu'il a "retenu" de ses "chères" études.

[1] Les notions d'objectifs et de motivations sont inséparables des représentations du marché économique. Et que dire de l'évaluation ?

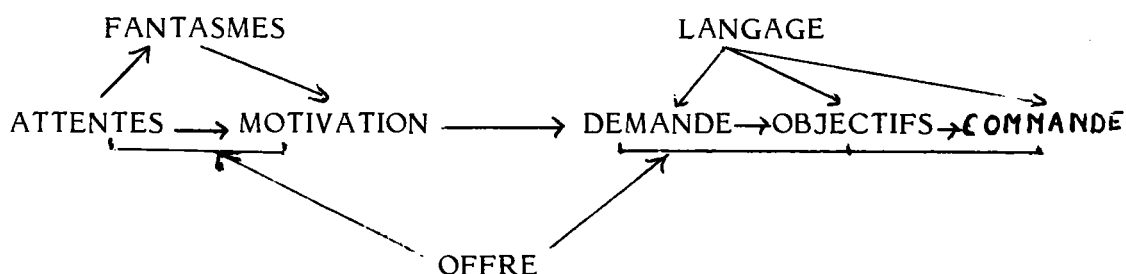
Ces divers schèmes présupposent une *représentation quantitative* du savoir traditionnel, acquis par répétition et accumulation de données. Comme l'ordinateur, l'esprit est mémoire, c'est-à-dire réservoir, banque, entrepôt, lieu de *stockage*. Faculté passive d'enregistrement, il récupère ce qui est déjà acquis, dans une tradition culturelle donnée, pensée en termes cumulatifs de contenus. Il s'approprie des richesses du savoir, puise dans les trésors du passé, s'enrichit des apports de l'histoire. L'acte d'apprendre, ainsi qualifié, a pour objet l'appropriation du passif du passé. Il permet à la culture de s'échanger et de changer, en se disant. Monopolisé par l'entretien d'un capital constitué que la plus-value vient grossir après-coup, de façon extrinsèque, il reste plutôt asservi à la reproduction qu'à la production. La plus-value n'est pas investie au service d'un capital renouvelé qui engendre, à son tour, un autre capital, grâce à la croissance de la mise. La marche du travail intellectuel, comme activité créatrice, est ralentie, alourdie, sinon paralysée par la somme des connaissances qu'elle traîne. L'investissement est sériel et répétitif. Les données connues n'ont même pas le profil des recettes dirigeant l'action. Elles ne peuvent avoir un impact réel sur le domaine extérieur de l'économie qu'à condition de se laisser radicalement transformer sous le choc du principe de réalité [1]. Mais une telle transformation n'est hélas! pas objet d'apprentissage .

C'est sur ce domaine économique que la pédagogie prélève le modèle de la *motivation* qui désigne les caractères efficaces du comportement du consommateur ou bien de celui du commerçant ou du publiciste. Ce terme qui renvoie au discours de l'offre et de la demande met en relief le désir de profit qui inspire aussi bien celui qui est motivé pour acheter que celui qui incite le client à consommer. La pédagogie, quant à elle, parlera indifféremment de sujets ou d'enseignants motivés, souvent d'ailleurs dans un contexte critique, qui vise à opposer les techniques de formation continue à celles de l'apprentissage scolaire, au bénéfice des premières. En réalité, par-delà

[1] Entre le savoir théorique et le savoir investi ou appliqué, il existe un moyen terme que Habermas, notamment, a bien mis en lumière : le savoir pragmatique ou stratégique, au sens large du terme . C'est de ce modèle que l'on s'inspire, en parlant, dans le domaine de la formation continue, d'outils ou de modèles opératoires de savoir. Mais là encore, c'est la notion de savoir-marchandise qui a commandé l'émergence de la conception du savoir-outil. Or la question du statut du savoir n'est pas résolue pour autant. Reste, en effet, à situer la représentation de cet outil : à un plan didactique, donc plus éloigné de la pratique, à un plan stratégique, plus accordé aux exigences professionnelles ou encore à un plan situé en deçà de ces deux entrées et que nous qualifierons de grammatologique, puisqu'il définit les critères culturels qui président à la sélection des repères pédagogiques.

les représentations économiques et publicitaires qui tendent à faire de l'apprenant un consommateur de savoir, la motivation exprime, d'une part, l'élan effectif de celui, pour qui apprendre est un désir et un plaisir, et, d'autre part, la décision intellectuelle de celui qui prend les moyens d'atteindre cette fin, même s'il lui en "coûte" [1]. Nous parlerons plus loin de demande, pour exprimer ce double aspect passif et actif, affectif et volontaire de la motivation. Toute demande est, en effet, une demande du sujet à l'Autre qui commande et, à ce titre, elle est une expression mixte d'exigences objectives et d'expressions spontanées. Mais là encore, nous voyons pointer l'oreille d'une autre représentation économique : celle de la transaction qui tend à articuler, en les nivelant, les catégories de la motivation et de celles de la demande.

La motivation est une catégorie intermédiaire entre les "attentes" des sujets et la demande qui exprime, en les limitant, les multiples attentes plus ou moins conscientes, de nature affective et imaginaire, mais toujours orientées vers la demande de relation. Si la demande limite les attentes, c'est aussi parce que les objectifs viennent sérier et déplacer la demande. Nous pouvons traduire ce circuit économique dans le schéma suivant :



La règle d'or de toute pédagogie est, on le voit, de confronter le placement de la motivation et le déplacement de la demande. On ne saurait donc que suspecter le fantasme, générateur de doute et de culpabilité, d'une correspondance idéale entre le profil des demandes et celui des objectifs.

[1] Voir sur la motivation : H. SCHIEFELE, Motivation im Unterricht, 2. Aufl., München, Ehrenwirth, 1963 ; F.A. Logan, Systematic Analyses of learning and motivation, New York, Santa Barbara, Chichester, J. Wiley and Sons, 1978. En définitive, la motivation qui pousse à apprendre provient de l'incitation de la société dans laquelle nous vivons (cf. A. Bandura, L'apprentissage social, op. cit.).

On ne s'étonnera pas, de ce que la plupart des *lieux nouveaux* de savoir, tels que les expériences relatives à la psychanalyse, à la formation continue et à la dynamique de groupe, la recherche en informatique et les techniques audio-visuelles corrigent et, paradoxalement, renforcent ce modèle transactionnel, en levant le non-dit économique, soigneusement refoulé par les représentations classiques. Si la culture est l'horizon théorique qui précède l'action et en résulte, si elle est, pour reprendre la thèse de Lévi-Strauss, le système symbolique régulateur de l'échange social ou le code normatif du processus socio-économique, elle n'échappe pas au statut de marchandise, et qui plus est, de marchandise - étalon, puisqu'elle incarne la référence de toute valeur. Cette perspective qui érige la plus-valeur en principe de progrès donne une forme achevée à l'*éros* économique du savoir. On peut résumer en deux propositions la transformation qu'elle entraîne : apprendre revient, d'une part, à formuler les exigences théoriques de l'action ; d'autre part, à considérer l'esprit comme le réservoir des modèles de savoir déjà produits ou à produire, qui jugent de la performance de l'ensemble de ces conduites. Bref, celui qui apprend entre dans une *praxis* de la culture, se découvre impliqué dans une transaction qui régule et évalue les diverses pratiques. Il prend alors conscience des instances dominantes et déterminantes de l'action. Les premières, on le sait, définissent les différences spécifiques propres à chaque pratique (art, religion, économie, marché, commande...), les secondes expriment les motivations cachées qui, masquées par les instances dominantes, permettent une lecture transversale du groupe des pratiques données et agissent, selon l'expression d'Althusser, à la manière de causalités métonymiques absentes (sexe, politique, économique, attente, motivation, demande...) [1].

On pourrait déceler la mise en oeuvre de ce code économique dans ce que l'on peut appeler les groupes d'analyses institutionnelles qui, issus du T. Group, mettent en évidence le fonctionnement politique de la société, soit qu'ils se constituent ou non en groupes d'intervention auto-gérés, visant à améliorer les mécanismes d'une institution donnée, soit qu'ils s'organisent en groupes de socio-analyse reproduisant, en la redoublant, telle ou telle structure institutionnelle. L'objet à apprendre, concernant, dans ces cas, la

[1] Le langage emploie généralement le substantif : art, économie, sport..., pour définir l'instance dominante et le qualificatif substantivé (l'économique, le politique, l'idéologique...), pour définir l'instance déterminante.

lecture des processus sociaux, qui traversent les individus, déplace la demande de savoir, portant sur l'acquisition de données et sur l'accumulation de contenus. Apprendre, c'est, en effet, accepter de désapprendre ce que l'on sait. Mais les instances économiques d'un tel discours ne sont pas pour autant éludées. Le modèle du savoir, arraché à la dénégation dont il s'entretenait jusqu'ici gratuitement, se trouve désormais situé, en toute clarté, dans le paysage de l'échange. Si les apprenants du groupe s'interrogent sur le savoir déjà investi, c'est bien avec le désir de découvrir un modèle de savoir plus rentable ou plus performatif, dévoilant les médiations ou les critères symboliques, camouflés par les processus immédiats du fonctionnement institutionnel. Le savoir, comme l'argent, circule : il est toujours mobilisé, jamais immobile, tel ce métal précieux remisé dans le coffre-fort [1]. De telles représentations transparaissent dans l'organigramme de tout groupe de formation, structuré autour des notions d'objectif, de projet, de programmation, d'échange, d'analyse de déplacement, de bilan, de production, de régulation, de contrôle, d'évaluation, d'investissement, de plus-value et de profit. Elles surgissent finalement au carrefour des négociations entreprises entre les attentes, les demandes et les objectifs.

Le modèle informatique détient, quant à lui, un rôle paradoxal, puisqu'il renforce le modèle classique d'un savoir cumulatif et pourtant fluide. Du moment que les contenus sont disponibles et déposés en lieu sûr, il est possible de s'adonner, sans crispation, à l'analyse de leurs modes de fonctionnement. Le traitement informatique du savoir, prend dès lors le relais du traitement classique, en confiant à l'ordinateur le travail jadis pris en charge par la mémoire humaine : stockage et dépôt des informations, enregistrement, programmation, relevé et prélèvement dans la banque de données... Le corps symbolique du sujet est-il pour autant exclu de ces opérations ? Nous ne le pensons pas. Car, pour apprendre, il ne suffit pas d'amasser des informations : il convient, avant tout, de les filtrer et de les sélectionner, par tout

[1] On a donné toutes sortes de significations à l'argent que l'individu ou le groupe remet à l'analyste ou au moniteur, à titre d'honoraire. Outre la valeur de reconnaissance qu'il exprime, le paiement métaphorise le crédit que l'on accorde à autrui, et, paradoxalement, libère de la dette imaginaire qui paralyserait la décision d'apprendre. Il remet, en quelque sorte, le compteur du savoir à zéro, pour un sujet qui préfère, à la jalousie cupide, l'étonnement de la découverte. Bref, l'argent symbolise le refoulement qui préside à tout apprentissage.

un travail qui relève exclusivement de l'esprit du manipulateur [1]. On le voit, les fantasmes corporels et économiques, en se livrant bataille, se limitent, se dé-bloquent, se contrôlent et s'entr'ouvrent...

Ces schèmes accompagnent et justifient le recours aux techniques audio-visuelles. Fabrication, sélection et communication des images tracent un vecteur économique, facile à expliciter pour l'image publicitaire, mais aussi pour l'image pédagogique. L'idéologie qui sous-tend cette dernière et qui n'est pas facile à démasquer est celle de l'économie des moyens (l'image vaut un long discours !), de leur rentabilité (l'image "marque" plus que la parole), de leur investissement (l'image "mobilise" l'intérêt)... Or, nous semble-t-il, elle reconduit et renforce la conception de l'apprentissage des contenus. L'enseignant, en se constituant, par devers lui, sa "cassette" de diapos ou son rayon de disques et de disquettes, entend bien se constituer une réserve et, par là, donner à l'apprenti, et sans doute se donner à lui-même aussi, l'impression que le savoir est disponible et acquis, puisque l'intérêt des partenaires s'est trouvé mobilisé par l'image. Les techniques audio-visuelles dont l'importance est capitale en pédagogie risquent d'entretenir le leurre de la découverte, alors qu'elles captent l'attention et le désir, comme l'image publicitaire, à partir de mécanismes préformés, c'est-à-dire se borne à déplacer, sans surprise, les éléments d'une combinatoire préconsciente. Apprendre se limite alors à glaner ce qui est déjà-là et s'offre à une demande ne préexistant pas à sa monstration : priser, sans avoir prise sur lui, un matériau tout aussi artificiel que le solde des contenus, géré par la pédagogie traditionnelle. Bref, le modèle d'apprentissage, sous-jacent à ces deux dernières formes que sont l'informatique et l'audio-visuel, repose, comme dans l'apprentissage classique, sur la croyance que l'objet préexiste à l'acte qui se l'approprie, alors qu'il a été "monté" de toutes pièces par la technique, comme jadis, l'ensemble des connaissances, puisé dans le trésor traditionnel des "valeurs" humanistes, était pré-formé et pré-fabriquée à l'intention de ses usagers.

[1] Nous retrouvons là, transposé au plan de l'utilisation de l'ordinateur, les mêmes mécanismes qui régissaient certaines formes d'apprentissage traditionnels, fondés sur une mémorisation excessive. Mais, Bergson l'a bien montré, la véritable mémoire est sélective et donc intelligente, car elle retient le savoir utile à la vie.

Si l'acte d'apprendre est pensé en termes d'acquisition et de circulation économique, cela ne tient-il pas aussi aux conceptions instrumentales de la *langue* et du *langage* qui modèlent notre mentalité ? Les mots sont des valeurs fondées sur des différences qui s'échangent à l'intérieur du système. Mots-signes, signes-valeurs différentiels, masse linguistique - l'on sait que, chez de Saussure, la métaphore monétaire est liée à la métaphore physique de l'écoulement des fluides -, circulation linguistique, système d'échange..., autant de schèmes et d'expressions qui renvoient à l'interprétation de la langue conçue sur le patron du capital monétaire, du fruit historique d'un legs culturel. Point n'est besoin de longues considérations, pour s'apercevoir que ce dernier évolue par emprunts et par titres, qu'il y a une richesse, une dévaluation et une inflation du vocabulaire, enfin que le "rapport" qui unit, d'une part, le signifiant et le signifié, et, d'autre part, le signe et la chose est tout aussi arbitraire, que le rapport qui unit le signe monétaire à la marchandise. Bref, la signification du mot est opération de crédit, valeur marchande, métaphore d'échange, monnaie prélevée sur le capital linguistique.

Même si la conception psychanalytique de la langue intègre cette économie de marché dans une économie libidinale, il reste que les schèmes de base appartiennent au même registre. La langue, où l'Autre est identique à l'inconscient, est le "trésor des significations", le lieu et le milieu d'investissement et de structuration du désir. Quant aux deux lois, selon lesquelles les signifiants s'enchaînent, la métaphore et la métonymie, elles rendent compte d'une double opération : celle du placement exprimé par l'oeuvre de la condensation (*Verdichtung*) métaphorique, celle du déplacement (*Verschiebung*) justifié par le processus du glissement ou du dérapage contrôlé, propre à la métonymie [1]. Bref, selon le point de vue adopté, la langue exprime et renforce un capital culturel, exige un investissement affectif, met à l'épreuve tout un système de circulation de signes-valeurs ou de formation de chaînes signifiantes, qui, aussi précieux que l'argent, voient leur indices diminuer ou augmenter.

[1] La métaphore bloque le fonds disponible et se contente des bénéfices des intérêts que lui épargnent les progrès continus dont elle témoigne. Quant à la métonymie, elle débloque le fonds disponible, pour l'investir dans une opération dont les bénéfices et les intérêts dépendent du crédit de significations nouvelles.

Il convient cependant de voir, dans la langue et le langage, deux structures différentes : l'une d'identification et l'autre de communication. L'instance de la langue est mise en oeuvre dans et par le langage qui comporte, comme nous l'avons signalé, la dimension de l'énoncé qui épèle le réel à travers les signes, celle du discours qui en appelle l'imaginaire à travers les significations, celle de la parole qui rappelle le symbolique à partir des prélèvements opérés sur le code et des effets signifiants qui en découlent. En tant qu'il poursuit, à ces trois niveaux, la réalisation et l'intégration des potentialités de la langue dans le champ de la communication, le langage s'impose donc comme le médium privilégié de la démarche de l'apprenant. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point, qui éclaire, du même coup, la question des finalités éducatives de l'apprentissage. Tenons seulement pour acquis que le langage, en raison de sa fonction de médiation, déploie la matrice de schèmes économiques qui structurent l'acte d'apprendre.

Rien d'étonnant à cela. Énoncé, discours et parole "font" et "défont" notre rapport aux autres et au monde. Ils sont en quelque sorte les canaux qui drainent les tenants et aboutissants d'une production symbolique, dont l'imaginaire n'est pas étranger à celui de la marchandise. Pourquoi en est-il ainsi ? Sans doute, parce que le langage, une fois séparé de la langue et réduit au rôle exclusif de véhicule de la communication et de l'échange, trouve, dans le discours de la circulation monétaire, les représentations qui expriment la dérive de son fonctionnement propre. C'est ainsi que les emprunts inconscients de la linguistique au langage de l'argent ont pu justifier les emprunts méthodologiques du langage de l'argent à la linguistique. Si l'on a, en effet, décelé, dans l'enchaînement discursif des mots, un modèle de la circulation des biens ou de l'argent, c'est sans doute parce que cette même circulation a déjà modelé le sens de notre rapport au langage [1]. Aussi, nous paraît-il tout à fait juste d'accréditer l'expression d' "argent linguistique", pour désigner le domaine des représentations culturelles du langage, définies sur le patron de l'échange monétaire [2].

[1] Nous pensons notamment aux analogies que Lévi-Strauss relève entre la circulation des mots, des biens et des femmes, dans la société primitive.

[2] Les notions de bénéfice, de gain, de profit et de crédit, rythment notre conception du langage, au même titre que la notion de marge dont la philosophie exalte la teneur virgine. Mais qui nierait que la marge est fantasmée comme sur-plus, sur-croît ou sur-enchère, bref comme marge bénéficiaire ?

La métaphore de l'argent linguistique est la pierre angulaire de la construction des modèles théoriques, visant à rendre compte de la démarche d'apprendre. Elle infléchit, dans un sens économique et marchand, la compréhension de la *communication*. Point de communication, sans qu'un émetteur ne transmette un message à un récepteur. Or, de notre point de vue, émettre équivaut à enseigner et apprendre à recevoir. L'émetteur est alors considéré comme un producteur ou un travailleur, le message comme la production d'une masse de signes et le récepteur comme le produit de l'opération. Tel est le paradigme de la communication : "*locuteur / discours / auditeur*", qui fournit la clef d'interprétation aux divers syntagmes : "*moniteur / savoir-faire / apprenti*", "*formateur / savoir-vivre / formé*" ou encore "*éducateur / savoir-être / éduqué*". Il permet d'éclairer avantageusement les diverses formes et les divers aspects de l'apprentissage. Ainsi exige-t-il, par exemple, de relativiser la représentation de la figure magistrale, lorsqu'on y recourt à des fins pédagogiques, comme dans l'explication des textes, la recherche en groupe, la constitution d'un bilan, la définition des critères d'évaluation, la discussion occasionnée par la réunion d'un conseil de classe... Mais, de façon paradoxale, il renforce la position d'autorité du maître et la conception cumulative de l'apprentissage. Car il peut, en effet, tenir lieu d'alibi, pour banaliser sous des dehors démocratiques, la relation de pouvoir et de savoir. Car il n'y a point de changement de cap, tant que l'espace de la communication reste pensé comme le milieu d'une transmission et non comme l'ouverture d'une interprétation et d'une traduction, créée par l'écoute commune : aussi bien celles des messages qui se recoupent, que celles des parasites ou des malentendus, censés produire de la "dépense" d'information. Mais, en contestant ce circuit, nous voilà déjà sorti des limites strictes imposées par le modèle.

Ce n'est pas parce que les concepts méthodologiques de production trouvent leur sanction symbolique, par exemple, dans certaines théories linguistiques, telle celle de Chomsky, qu'ils en perdent pour autant toute connotation économique[1]. Le locuteur, comme le récepteur, est un travailleur. La masse des informations qu'il organise et transmet est constituée par un prélèvement sur le capital. Quant à la plus-value, elle recouvre le sens produit par l'écoute qui précède la communication et procède de la réception, tout

[1] Chez Chomsky et chez Piaget, on retrouve une notion d'ordre, posée, pour l'un, comme un état stationnaire et, pour l'autre, comme le fruit d'un processus d'autorégulation. Ce présupposé économique qui cumule des modèles biologiques et politiques, met en fonctionnement des états structurés hiérarchiquement, séquentiellement et chronologiquement : *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre J. Piaget et N. Chomsky*, Paris, Seuil, "Points", 1979, p. 106 sq.

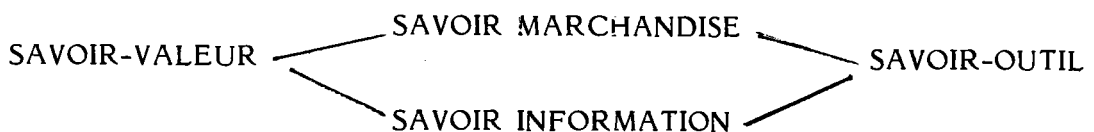
en excédant le message. Mais, on le sait, la conception linguistique de la communication s'en tient à la littéralité de l'information et refoule la métaphoricité dans un non-dit qui se trouve exclu du schéma de la transmission. Car elle n'investit pas la plus-value, qui se trouve ou bien déjà acquise dans la production ou bien sur le point d'être produite par l'opération de l'écoute. Elle la réintègre aussitôt au capital linguistique qu'elle vient enrichir.

Les notions de pertinence, de compétence et de performance balisent les niveaux implexes du commerce des signes. Ceux-ci, distribués par l'analyse sémiotique de la narrativité du récit entre actants, opposants et adjuvants, objets et sujets, destinataires et destinataires, s'organisent autour des figures d'un "faire" producteur, celles de la manipulation (faire-faire), de la compétence (faire), de la performance (résultats), de la sanction ou de l'évaluation (récompense - punition) de la situation... Quant aux configurations sémiques, qui relèvent du champ plus profond de la discursivité, elles expriment les circuits qui président à cet échange, les organisent en des réseaux de plus ou moins grande compatibilité, selon qu'ils empêchent ou favorisent le transit de l'information.

Nul ne contestera que le concept de production a une portée non seulement méthodologique, mais aussi épistémologique. Il régleme, en effet, la généalogie des langages de savoir qui fonctionnent comme des sous-langues spécialisées par rapport à la langue maternelle. Il jette, sous cette perspective, un éclairage nouveau sur le processus de la plus-value qui, réséquée sur la langue, est ici capitalisée sous la forme de langages autonomes, hermétiques et inaccessibles à la masse des locuteurs. On assiste donc à une production de savoirs privilégiés qui, par investissement de nouveaux objets, délimitent l'espace d'un pouvoir, créant des mots nouveaux ou infléchissant le sens des mots communément utilisés. Voici que le désir du pouvoir produit des sous-langues de savoir. Apprendre revient alors à entrer dans un rapport de production, en vue, d'une part, de s'appropriier le savoir du pouvoir, codé dans la maîtrise de ces langues, et, d'autre part, d'acquérir le pouvoir plus général du savoir dont témoigne leur invention. Nous reviendrons ultérieurement sur cette dialectique du pouvoir générant le savoir et du savoir générant le pouvoir. La langue vulgaire, populaire ou vernaculaire, ne résulte-t-elle pas elle-même d'une stratégie complexe qu'elle exerce à l'endroit des savoirs,

avec lesquels elle entre en conflit, ne serait-ce qu'en tentant, à son tour, de s'appropriier les vocables nouvellement créés, non sans marchander leur signification ?

Les considérations précédentes ont mis en perspective les différents lieux où s'alimentent les représentations économiques qui motivent la démarche de l'apprenant : conception rhétorique et bancaire du savoir et du langage pédagogique, parcours-type de l'apprentissage, traitement mémoriel et informatique des connaissances, discours et expériences de la quête du savoir, représentations économiques de l'articulation du langage et de la langue, modèle rabaissant la communication à l'acte de transmission ou de production... Elles ont sans conteste une signification critique, car elles dénoncent aussi bien l'idéologie massive qui préside à la constitution efficace du savoir que celle, plus naïve, qui défend la gratuité de la culture, à partir d'une dénéga-tion de l'imaginaire qui la supporte. Mais elles ne sont pas pour autant ins-pirées par une intention négative de destruction. Car elles tendent avant tout à restituer et à resituer la stratégie de l'apprenant dont témoignent ces divres fantasmes, tout en la déplaçant et en l'occultant pourtant. Il serait donc incongru de vouloir reformuler la question qui nous préoccupe, en reje-tant, comme fausses et dépassées, les représentations précédentes. Car il s'agit de nous interroger non sur le fait, de soi neutre, que celui qui apprend s'appuie sur des fantasmes économiques, mais bien sur la façon dont il s'en empare, sur le comment dont il s'en réclame, pour parvenir à ses fins.



II - TAXINOMIE DES FANTASMES BANCAIRES

De l'analyse ci-dessus, nous pouvons induire certaines configurations fantasmatiques plus occurrentes. On pourrait d'abord mettre en lumière ce qui ressortit à l'opération du *prélèvement*. Prélever désigne l'acte de retenir ou d'extraire une partie d'une masse monétaire (on prélève des impôts ou des intérêts), ou encore de sélectionner un organe ou un échantillon dans un tout organique, que ce dernier désigne le corps humain ou une collection. Or, il nous semble particulièrement important de souligner ici le rapport de la masse économique au corps fantasmé de la mère. La totalité, en effet, sur laquelle est effectuée le prélèvement est tantôt représentée comme un monceau numismatique provenant de dépôts, tantôt comme un corps indéfini, sur lequel on prélèverait un organe, soit par appropriation, soit par transplantation. C'est cette "opération", prise au double sens de calcul et d'ablation, qui caractérise le prélèvement. L'acte d'apprendre est donc fantasmé comme une soustraction ou comme une extraction, réalisée à partir d'un savoir immense, aux contours diffus et dissous dans une totalité indéfinie, où deux trésors viennent échouer : celui du sein et celui du capital. Grâce au second, le premier se métamorphose en artifice.

L'image de la masse est la transcription, au plan des représentations corporelles, du fantasme de la *somme*, condensé d'une lecture économique de l'acquisition des connaissances [1]. Celui qui apprend additionne et grossit le total d'un capital acquis [2]. S'il oublie, il soustrait une certaine quantité de la somme qu'il détient. S'il partage, il divise. La plus-value, en revanche, figurée par les objectifs, mesure l'économie des moyens, avec lesquels ils grossit la somme, au fur et à mesure qu'il apprend. Plus il apprend, moins il peine, moins il dépense de l'énergie. Quant aux intérêts, ils découlent de ce que la multiplication supplante peu à peu l'addition dans le processus de constitution de la somme. Ainsi, sur la base de telles représentations, l'"éducation" devient ainsi un acte de dépôt... Au lieu de communiquer, l'enseignant

[1] La somme (*summa*) médiévale désignait le parcours d'un savoir assimilé à une totalité. Elle s'est aujourd'hui réfugiée dans les "encyclopédies".

[2] L'expérience de la formation réactive le parcours de l'oubli qui va de l'habilité manuelle ou intellectuelle à la culture, ce grand réservoir où se fondent les savoirs.

diffuse des communiqués et fait des dépôts que les élèves reçoivent, mémorisent et répètent patiemment. C'est la conception bancaire de l'éducation" [1].

La représentation de la somme cristallise l'imaginaire de la *réserve*, du prélèvement et du circuit. Nous assimilons spontanément, même si nous nous en défendons, le savoir à un ensemble de connaissances mises "de côté", gardées à vue, reléguées, comme des marchandises, dans un entrepôt, où l'usager vient puiser selon le besoin ou la demande. La mémoire, les notes, le fichier, les cassettes, et maintenant l'ordinateur, accréditent cet imaginaire. Mais ces lieux de réserve ont encore pour références le livre ou le dictionnaire qui contiennent l'objet à apprendre et, par conséquent, les rayonnages, les librairies, les bibliothèques et les salles de lecture qui abritent l'ensemble de ces outils. C'est sur cette réserve que celui qui apprend prélève le savoir, constituant pour lui-même sa propre réserve [2]. Ce faisant, il s'engage sur un circuit, précisément celui de la somme dont la représentation est, depuis l'antiquité et le moyen-âge, inséparable de l'image d'un tour à faire, d'un pourtour à suivre, d'un cycle à parcourir. Apprendre, c'est dresser une clôture autour d'un champ de connaissances.

C'est parce que la somme des connaissances comporte un caractère essentiel de disponibilité, de mise en réserve ou de capitalisation, que l'on peut se représenter le prélèvement ou l'emprunt en question, sur le mode de l'utilisation d'un logiciel. Tel est le fantasme de *l'imput* et du *print*. Celui qui apprend demande ou plutôt il commande, mais il commande ce qu'il s'est déjà offert. Il vérifie ce qu'il a engrangé dans la banque des données à l'aide du "*software*". Le circuit du savoir se greffe sur le circuit de l'ordinateur qui, fantasmé comme une machine désirante, surdétermine le cycle biologique du corps qui avale, traite et restitue les données en empruntant les canaux codés. L'ordinateur donne corps, pour ainsi dire, au corps de la mère et le rend palpable, en quelque sorte, dans la surface de visibilité qu'il voile et dévoile. Il transforme le corps du savoir en un écran, paradoxalement opaque et transparent. Il crée, en montrant le caché, l'illusion d'une épaisseur

[1] P. Frère, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1982, p.51.

[2] Les fantasmes de la réserve et du prélèvement peuvent être entendus au plan des représentations corporelles (réserve = pudeur, prélèvement = ablation d'organes), économiques (réserve = banque de données, prélèvement = retrait), politiques (réserve = refus stratégique, prélèvement = relevé d'échantillons) et religieuses (réserve = tabernacle, prélèvement = communion).

occultée, d'une disponibilité à toute épreuve, d'une sommation toujours possible.

A la différence du corps qui masque les opérations digestives, l'ordinateur ne cesse de les montrer ou de les cacher dans la monstration, jamais achevée, qu'il restitue. C'est sans doute cet espace de transformations, de traitements et de computations, que l'écran expose et refoule à la fois. Structurant le fantasme du prélèvement, il réalise le syndrome démiurgique de l'alchimiste qui, à force de mélanges, découvre le secret de la création ou celui du mathématicien qui, à force de probabilités, en vient à prévoir le réel. C'est ce pouvoir d'un savoir maîtrisant le réel, parce qu'il maîtrise les possibles, qui fascine celui qui manipule l'ordinateur. Comme si le réel n'était qu'un effet de la sommation de toutes les connexions possibles. Celui qui apprend est complice de ce fantasme faustien. Que l'on songe aux recherches sur l'apprentissage par hypnose ou par accompagnement musical, c'est un même fantasme que ces techniques réactivent. Voici que, brusquement, comme par enchantement, les données éparses se mettent en ordre, produisant des informations inédites qui nous surprennent de notre pouvoir. On pourrait transcrire le mot célèbre de Leibniz de la façon suivante : "Tandis que l'inconscient calcule, le réel affleure".

En lui imposant sa forme, le circuit de l'apprenant comporte deux caractères paradoxaux. Il apparaît, en effet, par un côté, tout tracé, car il est, en quelque sorte, balisé par des repères d'information irréductibles. Mais, par un autre côté, il peut être distribué, réparti, et étalé selon des formes de plus en plus complexes et diversifiées. Le circuit ne tourne plus rond. Parce qu'il épouse les figures du rhizome ou du labyrinthe, il nous renvoie au monde de l'écriture, mais d'une écriture particulière dont les caractères, gravés et fixés de manière indélébiles, s'offrent à un jeu de composition infinie [1]. Monde imaginaire des codes, des canaux, des filières, des embranchements, des connexions, des entrées et des sorties dont Freud se fait une représentation de l'inconscient... Ce qui est, en effet, en jeu dans cette représentation, c'est l'insue de l'issue, dont le *labyrinthe*, qui exprime la complexité quasi

[1] Est-il besoin de préciser que ce "labyrinthe" n'a rien à voir avec le labyrinthe codé, aménagé et structuré des behavioristes, qui en est la dénégation ?

inextricable des réseaux de savoir, conçus sur le modèle de l'organisation et du fonctionnement d'un corps mécanique, est l'image la plus suggestive et la plus performante. Image qui incarne le paradoxe d'une simplicité qui trouve sa raison dans la complexité, celui d'un chemin qui, frayé dans l'enchevêtrement des réseaux imaginaires, apparaît dans les lieux mêmes de leur recoupement. Ainsi apprendre, c'est chercher l'issue dans l'insu, mettre le corps à contribution, pour qu'il trouve le passage à travers les obstacles ou pour qu'il transforme en seuils les résistances.

L'image du labyrinthe circulaire de Chartres, gravée dans la pierre, nous rappelle que l'accès à la niche centrale est obtenu, non seulement au prix d'une "expérience tâtonnante" [1], justifiée par une économie de mouvements, mesurée par le cumul des réussites et l'élimination des erreurs, mais aussi au prix d'une mobilisation des émotions et des mouvements corporels. Celui qui apprend n'a pas pour objectif premier d'aboutir ou d' "en" sortir. Il a d'abord le plaisir d'y entrer, afin de mesurer les énergies corporelles que la performance demandée exige. Celui qui apprend se surprend ainsi à entrer dans le jeu, à se risquer dans la danse, à marquer la cadence du "droménone", à s'identifier au drame à représenter. Sans doute, parcourt-il un espace, mais d'une certaine façon : selon un certain rythme, avec une certaine grâce. Les mouvements corporels sont une composante essentielle de l'apprentissage. Ils ne se limitent pas au chassé-croisé que se livrent l'hémisphère droit, non verbal et synthétique du cerveau, et l'hémisphère gauche, verbal et analytique. Mais ils recouvrent toutes les modulations rythmiques : les alternances d'effort et de repos, les variations d'amplitude selon le haut et le bas, la position posturale, la mélopée scandant la répétition...Ce sont les contingences de ce parcours que, notamment, l'apprentissage par "essais et erreurs" tend à raturer ou à occulter. En entreprenant d'entrer dans un labyrinthe imaginaire, l'apprenant consent équivalement à être initié. A être initié : c'est-à-dire à commencer une démarche, à décider de s'orienter, mais aussi à s'entraîner, au rythme d'un nouvel espace à parcourir, et à sortir de l'épreuve, non parce qu'il s'est montré capable de maîtriser la situation, mais parce que l'expérience, à laquelle il s'est livré sanctionne sa capacité à affronter d'autres expériences similaires et différentes, moins simples et tout aussi, sinon plus, complexes. Assurant la jonction entre les représentations du corps et celles de l'échange, le labyrinthe débouche sur le seuil du sacré.

[1] Selon l'expression de C. Freinet.

Les représentations que nous venons de définir nous renvoient à l'imaginaire des traces, des marques, des empreintes, des gravures et des impressions. Fantasmé sur ce dernier registre, le savoir s'impose comme étant un modèle idéal dont ceux qui apprennent s'exposent à recevoir le sceau. L'esprit ressemble à une surface où viennent s'imprimer les traces de la vérité. Il devient alors image et reflet de l'idée, analogue à la cire gravée de figures scilligistiques, semblable à la table rase offerte aux marques qu'elle peut contenir et retenir. C'est sans nul doute cette représentation qui justifie les débats métaphysiques portant sur l'inné et l'acquis, car toute la question est de savoir si les traces composent a priori la structure immuable de l'esprit ou si elles viennent la surdéterminer a posteriori, à partir de l'expérience. De façon plus profonde, elle commande la problématique de la connaissance, depuis les Stoïciens et Platon, en passant par Descartes et Kant, jusqu'à Freud. Il nous semble que nous sortons aujourd'hui de cet imaginaire, dans la mesure où nous prenons conscience que la langue maternelle et le langage symbolique représentent le déjà-là et le pas-encore de l'esprit. Les traces sont ainsi moins des impressions que des ébauches d'expression. Elles sont moins iconiques que linguistiques, de sorte que la représentation imaginaire apparaît comme le résidu visuel d'une configuration verbale et symbolique, figeant la trace de la trace.

Le discours pédagogique prend acte de ce déplacement dont il verse le bénéfice au compte du savoir-faire. Alors que le savoir-faire théorique reste prisonnier du fantasme de l'empreinte ou du sceau (*ein-prägen*), le savoir-faire pratique, au contraire, *reste* essentiellement malléable, parce que susceptible d'adaptations et de transferts multiples et, de surcroît, évolue en dehors de telles limites. L'un, une fois acquis, est vrai une fois pour toutes, non revisable et normatif, alors que l'autre est provisoire, progressif et stratégique. Cette opposition témoigne encore de la résistance du fantasme de l'empreinte qui ne cesse de hanter l'espace représentatif du savoir théorique. Elle atteste, du même coup, le malaise de la pédagogie de l'apprentissage, menacée de faire l'apologie de la pratique "ouverte", au détriment de la théorie sclérosée. Comme si savoir-théorique et savoir-pratique n'obéissaient pas, tous deux, à des procédures et n'entretenaient pas, tous deux, deux types de rapport à l'action. Le premier définit des règles symboliques qui ont sur la vie un impact indirect, de nature éthique. Le second exprime les règles techniques qui régissent l'activité artisanale ou politique. Or

le savoir-théorique, dans la mesure où, en instituant un supplément de sens, il marque, par rapport à l'action, un recul stratégique, indique la dimension éducative de toute pédagogie. On ne saurait donc le soustraire à toute visée pratique et l'opposer à un savoir qui, réfléchissant l'expérience, échapperait enfin à la répétition stérile.

Ces critiques qui voient dans le savoir une configuration, un projet d'action à inventer, plutôt qu'une figure à reproduire, nous instruisent du dépassement possible de l'imaginaire pédagogique, chevillé autour de l'imaginaire du "sceau." Imaginaire qui est, en effet, à l'instar de celui de la "réserve" et du "prélèvement", si prégnant de connotations, qu'il englobe les quatre directions qui délimitent l'espace de la fantasmatique que nous analysons. Il renvoie au corps, car l'empreinte est un effet corporel étendu métonymiquement ou métamorphiquement à l'âme. Il évoque, du même coup, l'univers de l'échange numismatique et bancaire fait de cachets, de tampons, de signatures, de blanc-seing, de banqueroutes et de "banquenotes"... le monde religieux du "caché", protégé par le sceau du secret et, finalement, la sphère d'un pouvoir issu de la reproduction syllo- et scilli -gistique de ces titres et obligations.

III - GENEALOGIE DES FANTASMES BANCAIRES

L'apprenant se trouve d'emblée confronté à l'imaginaire d'une *masse*, d'une *somme*, d'une *réserve*, d'un *stock*, d'un *trésor* de connaissances, d'une *banque* de titres, de données et d'informations. Que ces connaissances s'offrent à sa mémoire pour être assimilées et digérées, ou qu'elles soient confiées à la mémoire de l'ordinateur qui les a avalées, elles renvoient, en deçà des fantasmes économiques, aux fantasmes affectifs précédemment exposés.

L'imaginaire de la banque vient ainsi orchestrer l'imaginaire du corps maternel, mais, ce faisant, il rend possible le déplacement de ce dernier, en l'introduisant dans le domaine de l'échange [1]. Certes, l'argent ou le savoir comptant ne cesse de fonctionner comme une nourriture. Il peut être bu ou mangé, comme il peut être employé à nourrir le capital ou à alimenter les réserves. Mais il marque un écart important par rapport à l'imaginaire précédent qu'il renforce. A la différence du savoir fantasmé, comme étant le prolongement de la mère, il s'offre à être troqué ou échangé. Si la masse monétaire est mise en circulation et destinée au partage, la masse "maternelle" est, quant à elle, soit gardée intacte, et, dans ce cas, entretenue avec la jalousie paranoïde de quiconque se l'assimile par identification, soit encore détruite avec l'agressivité schizoïde de quiconque s' imagine avoir le tout, en le morcellant ou en le dépeçant. Représenté dans le registre affectif, le savoir n'est appris que s'il est aimé. Représenté, en revanche, dans le registre économique, il n'est appris que s'il est désiré. C'est donc, sans nul doute, en prenant appui sur l'un et l'autre, que l'apprenant partage le savoir qu'il a assimilé ou bien assimile le savoir qu'il a partagé. Étonnante aventure que la décision d'apprendre ! Elle nous ouvre le chemin du savoir au carrefour du désir et de l'amour. Apprendre, c'est se séparer de ce que l'on aime, pour le désirer et, en même temps, s'unir à ce dont on est séparé, pour l'aimer.

Pour dire les choses autrement, celui qui apprend prélève sur la masse des connaissances une partie qu'il juge significative. Comme on l'a déjà noté, les signifiants de masse, de réserve et de prélèvement ont une double connotation érotique et économique, qualitative et quantitative, corporelle et bancaire. Or c'est à ce titre, que le modèle du *prélèvement* mobilise les deux représentations de l'empreinte et de l'emprunt.

L'empreinte exprime la marque du modèle sur le corps. Celui qui apprend reçoit le sceau ou la frappe du savoir, à l'image de la cire ou de la monnaie. Les concepts d'assimilation et d'imitation, voire de reproduction, expriment le processus fantasmatique, selon lequel le savoir est prélevé sur la masse, faisant, en l'occurrence, fonction de modèle idéal. Ils commandent sans nul doute l'idéologie de l'éducation cherchant à rendre les individus

[1] Cette remarque n'est pas sans incidences sur le traitement pédagogique des blocages et des échecs scolaires, notamment.

conformes à une norme, celle de la formation se satisfaisant de la forme qu'elle leur impose, enfin celle de l'apprentissage les obligeant à entrer dans la manière d'un savoir-faire particulier à chaque métier. Quelles que soient les pratiques qui sont les siennes, l'apprenant se situe dans une relation onto-typologique par rapport aux connaissances à acquérir. Il devient la copie conforme de ce qu'il a prélevé. Apprendre revient à être marqué d'une empreinte, d'un caractère ou d'un type (*typos*) qui dessine la norme, la forme ou la tournure spécifique du savoir.

Mais le prélèvement opère aussi par *emprunts*. Emprunts contractés en pure perte, sans obligation d'intérêts ni de restitution, sans diminution du capital : sans débit ni crédit. Reste cependant la dette irrémissible que l'apprenant contracte envers les grands auteurs, les grands savants, bref envers les lieu-tenants de la tradition et leurs délégués enseignants, éducateurs et formateurs. On perçoit combien ce fantasme nourrit le discours universitaire qui, d'une part, s'entretient d'une dette envers la tradition culturelle et qui, d'autre part, parce qu'il est adossé au langage autorisé de témoins privilégiés, présuppose le décret du discours du maître [1]. Ici, ceux qui apprennent, ne soustraient rien au trésor où ils puisent. "Chacun en a sa part et tous l'ont en entier", sans que la masse précieuse des connaissances ne s'en trouve ni diminuée, ni amoindrie, ni amputée. Car le fantasme économique de l'emprunt est subverti par le fantasme religieux du partage gratuit et de la communion au savoir absolu. De cette rencontre subsiste l'idée d'une dette imaginaire, commune aux représentations bancaires et sacrales : dette d'un côté, sanctionnée par les discours du maître et de l'universitaire qui magnifient et resassent les mérites des bons auteurs, dette, d'un autre côté, qui transforme en culpabilité notre condition malade d'errants et d'ignorants, séparés du savoir infini.

On n'en finit pas de prélever. L'apprenant hystérique inscrit certes, dans les empreintes, les marques du savoir, mais, ne se consolant pas de la médiocrité, il ne cesse de revendiquer le modèle idéal et donc d'annuler les

[1] C'est en raison de ce processus que, par exemple, le 17^e siècle, dit classique, est élevé à la dignité de moment exemplaire, qu'il a de bons auteurs qui font la une des programmes et des méthodes, qu'il y a de bonnes méthodes et finalement de bons élèves. De dette en dette, le modèle du savoir perdure. Car si nous avons une dette envers Platon et Freud, Platon avait une dette envers Socrate et Parménide, et Freud envers Frazer, Kraft-Ebing, Nietzsche, Schopenhauer et sa culture juive.

timides inscriptions qui ne sont rien en regard de l'infini savoir. C'est pourquoi, il ne cesse de recommencer et de se reprendre, car les marques ne remarquent rien et les inscriptions n'écrivent rien. L'apprenant universitaire, en revanche, n'en finit pas d'écrire, mais, à la vérité, il écrit, sous la dictée des maîtres qui lui ont donné procuration, d'une écriture d'emprunt. Une chose est certaine : c'est que le fantasme de l'empreinte qui déclare la récollection du sens impossible et le fantasme de l'emprunt qui, au contraire, la juge toujours possible, réduisent l'acte d'apprendre à une opération de recopiage. Comme si apprendre était imiter le savoir acquis et non le faire bouger, circuler et dériver!

Or ces mêmes représentations qui risquent de rendre stérile la démarche de l'apprenant, frayent, sur leur terrain même, la voie vers un dépassement. A condition toutefois que l'apprenant en restitue l'envers. Car le prélèvement, opéré sur le corps est moins une empreinte que, d'un côté, la trace d'une ablation et, d'un autre, celle d'une greffe. En ce sens là, le fantasme exprime, à la fois, la perte d'un savoir et la constitution d'un autre savoir. Apprendre ne se fait pas sans renoncer à savoir d'une certaine façon, pour savoir autrement. A cette greffe de savoir, entreprise par celui qui apprend, le prélèvement effectué par emprunt renvoie, à sa façon, en débouchant sur les représentations de l'investissement. Car celui qui apprend transforme le savoir qu'il emprunte, et l'intérêt qu'il prend à cette métamorphose est fonction de la plus-value qui mesure le déplacement du savoir. De ce point de vue, l'apprenant s'exerce à investir des contenus anciens dans des formes, des figures ou des systèmes nouveaux ou bien encore, pour dire la même chose dans un autre registre métaphorique, à greffer, sur des "troncs communs", des espèces et des essences moins familières. Celui qui apprend doit d'abord mentir pour savoir le vrai : il ne cesse de détourner le savoir de sa signification immédiate. Fait significatif, l'ensemble de ces opérations est régulé par les fantasmes de l'emprunt et de la dette. Qu'est-ce qu'apprendre, sinon emprunter une certaine somme de savoir et, du même coup, contracter une certaine dette envers les auteurs supposés du savoir ?

IV - METONYMIE DES FANTASMES BANCAIRES

Quelle est la part de vérité et donc d'enseignement, que renferment ces représentations ? Sans doute, le désir d'apprendre trouve-t-il appui dans l'illusion quantitative qui semble accompagner les étapes de ce parcours. Mais cette façade imaginaire est l'envers d'autres interprétations que nous voudrions à présent décrypter et dont le sens dépend de l'écoute que l'on fait des notions de somme, de prélèvement et d'investissement.

Le fantasme de la somme exprime, en se parant de l'image de la totalité, le symbole de la *synthèse* qualitative. Il convient donc d'écarter, de l'idée de somme de connaissances, entendue dans cette seconde acception, toute interprétation cumulative, procédant par addition de contenus. La somme totale n'est point une masse : elle est le chiffre récapitulant des valeurs, c'est-à-dire des sommes particulières, représentant des différences. Ainsi, se présente-t-elle finalement sur le modèle de l'intégrale : comme la différence globale subsumant un ensemble de différences. Telle est donc la visée poursuivie par celui qui apprend : constituer la somme, c'est-à-dire sommer les différences qu'il a discriminées entre les êtres, les choses et les objets, de livrer le secret de la différence qui les unit. On peut exprimer ce travail soit en termes mathématiques, en disant, par exemple, que la somme est analogue à la fonction qui relie les variables ou à l'ensemble qui représente la différence, régulant les différences entre les sous-ensembles, soit en termes linguistiques, en recourant à la différence qui, fondée sur le lexème et le paradigme, ordonne les différences opposant les sèmes et les syntagmes.

L'intelligence de l'apprentissage, de la formation et de l'éducation se mesure à la capacité de saisir des relations et de les intégrer à une *relation privilégiée* qui sert de loi à l'ensemble. Ainsi, l'apprenti commerçant a-t-il appris, lorsqu'il s'est construit une image des transactions, en fonction d'un principe régulateur qui, à la fois, les unit et les distingue. De même, l'être-en-formation acquiert-il une perception renouvelée de la réalité, en relisant les rapports sociaux sous une perspective inexplorée : celle des conflits, du chômage, de la censure institutionnelle, de l'oeuvre d'art... L'éducateur enfin a atteint son objectif, lorsqu'il a donné des repères à l'enfant et qu'il a justifié

ceux-ci en les rattachant à une loi d'ordre politique et éthique [1]. Apprendre est synonyme de comprendre. Or, comprendre revient, on le sait, à saisir les relations entre les éléments collectés et à dégager le modèle qui exprime le rapport commun qu'elles entretiennent. C'est ainsi que Freud nous enseigne que notre interprétation de la réalité est régie par la loi du refoulement, loi qui préside à l'expression du désir sexuel ; que Lévi-Strauss nous apprend que le lien social s'institue de l'interdit de l'inceste dont l'exogamie, c'est-à-dire la nécessité pour les hommes de prendre femme à l'extérieur du clan, est la version positive ; que Bachelard nous rappelle que la matière est un condensé d'énergie, susceptible d'être évalué indépendamment de son rapport à la masse et au volume... On n'en finirait pas d'illustrer, par des exemples, ce processus de constitution du savoir autour de lois, de paradigmes ou de modèles qui fonctionnent comme des différences instituant, servant de références aux différences instituées.

S'il nous faut résumer d'une phrase la façon dont l'apprenant traverse la représentation de la somme, nous dirons qu'il passe de la *catégorie* à la *structure*. La catégorie est le versant figé du fantasme : elle désigne une forme vide et a priori, soustrayant la réalité au tissu relationnel, dans lequel elle se trouve impliquée et lui imposant une signification unique et quasi absolue. Quant à la structure, elle désigne le versant complexe du fantasme, offert à la communication et à l'échange. Sans doute l'accès à la catégorie, en soulignant et en organisant, selon une perspective définie, la distance irrémédiable que le langage accuse par rapport au réel, témoigne d'un premier niveau de compréhension non négligeable, puisque, grâce à lui, se trouve institué le référent. Car, étudier des phénomènes sociaux, comme celui de la mode, ce n'est pas passer en revue les aspects labiles et variables de réalités observables : c'est d'abord en retenir un trait commun, ou en induire un référent, ou encore les dénoter sous une signification unique ou uniforme, bref les instituer en catégories. Mais l'exigence de la compréhension ne s'arrête pas là. Car la catégorie n'existe pas à l'état pur : elle est prise dans un tissu de significations qui en font une structure, c'est-à-dire une fonction faisant appel à d'autres catégories qui s'interpénètrent, s'excluent et se refoulent.

[1] L'essentiel de l'éducation n'est pas de fournir des repères, mais de justifier leur bien-fondé. Tout repère comporte, en effet, un aspect d'interdit, et ne pas justifier l'interdit, c'est enfouir le repère.

La mode qui, selon le point de vue abstait de la dénotation, est une catégorie de la communication sociale, est aussi indissociablement une structure, puisqu'elle est une des fonctions majeures de l'esthétique, de la publicité ou du commerce et, à ce titre-là, se trouve cristalliser de multiples significations hétérogènes à sa définition catégorielle.

Le lecteur entrevoit sans doute le double processus qui réglemente le passage de la catégorie à la structure. Le premier, qui est le *prélèvement*, s'emploie à relever certains traits distinctifs qui vont circonscrire une idée, un modèle ou une pratique, en un mot construire une catégorie. Par exemple, les termes de névrose et de psychose, se distinguent par des éléments différentiels relatifs à l'exercice du refoulement, à l'activité du sujet ou au fonctionnement du métabolisme du réel, de l'imaginaire et du symbolique. Or ce travail est un premier pas vers la constitution de la somme. A définir, diviser, délimiter et catégoriser, il réalise la transmutation du réel en écriture. Pour apprendre, il faut d'abord s'entendre sur le référent et, pour cela, ne plus le chercher dans la réalité extérieure, mais dans la façon même dont le langage décline celle-ci [1]. C'est, à n'en pas douter, cette quête rigoureuse de la catégorie et du référent que le fantasme du prélèvement interprète de façon quantitative. Mais le paradoxe qui préside à cette logique, extrait du même coup, l'enseignement caché dans l'imaginaire. Ce n'est pas la somme qui précède le prélèvement, mais c'est le prélèvement qui constitue la somme, sans doute par combinaison et sélection, à l'instar de l'opération de la compétence linguistique.

Mise de cette façon en perspective, la catégorie est assitôt sommée de rendre compte de sa performance. Elle est, en effet, spontanément investie de significations qui procèdent d'une négociation conduite par le sujet, entre les effets des significations convoquées par l'apparition du modèle. Quand j'apprends, j'oublie ce que je sais au profit d'une idée plus expressive et plus

[1] Il convient d'interpréter au second degré la fonction référentielle du langage, comme d'ailleurs les autres fonctions explicitées par Jakobson. Ainsi, fonction expressive (destinateur) et fonction impressive (destinateur) se recoupent, si tant est que l'émetteur s'écoute. Quant à la fonction phatique, elle atteste, à quel point le message est moins l'objet de la communication que l'interprétation que, dans et par le dialogue, chaque interlocuteur propose et produit. C'est cette possibilité indéfinie d'interprétation "ce nom de la rose" que ne laisse pas de traduire la fonction poétique du langage.

et plus originale; sitôt après l'avoir prélevée, je reporte sur elle aussi bien les notions anciennes, à demi-effacées, que les notions nouvelles, à peine ébauchées. C'est bien l'investissement d'une portion de sens, sélectionnée sur le circuit de la communication, qui construit le savoir à apprendre. Le lecteur aura remarqué que la procédure engagée se démarque pourtant des schémas cumulatifs de l'économie. Car le prélèvement, loin de soustraire de la somme les éléments qu'il s'approprie, s'en vient grossir le capital ou, du moins, lui donner un profil amélioré et plus performant. Quant à l'investissement qui résulte de la motivation, de l'intérêt et du choix de l'objectif, il garantit à tout prix la plus-value. Rappelons-le au passage, cette plus-value est aussi bien fantasmée sur le champ de l'imaginaire corporel, comme exprimant un "plus-de-jour", ou de l'imaginaire économique, comme ratifiant "un-plus-d'avoir", que sur celui des représentations religieuses, comme exauçant le droit du sujet méritant, ou des représentations politiques comme garantissant un surcroît de maîtrise ou de possibilités. Mais, sous l'éventail de ces surdéterminations qui la confirment, elle témoigne de la même requête d'un plus qualitatif, marquant le passage d'un mode de savoir à l'autre.

CHAPITRE III

LES FANTASMES POLITIQUES

La représentation politique du savoir n'est pas une composante du savoir, au même titre que les représentations libidinale et économique dont nous venons de parler. Elle nous apparaît plutôt être une détermination fondamentale, ou, plus exactement, une instance déterminante, sous-tendant les interprétations traditionnelles du savoir, ainsi que les théories classiques de l'apprentissage, et connotant les fantasmes précédents d'une signification de prise, de capture, de maîtrise, de mainmise et d'efficacité. Car c'est le pouvoir inhérent au savoir qui génère le savoir. Inscrit dans des supports fantasmatiques propres, il demande qu'on l'analyse, tout en levant le malentendu sur son statut, sa fonction et son rôle, si nous voulons correctement poser notre question. Evitons le piège de vouloir extirper, au nom d'un puritanisme critique, toute racine de pouvoir du champ du savoir : ce serait rendre inepte et contradictoire notre approche théorique elle-même. Ne confondons pas, par ailleurs, le pouvoir instituant du savoir avec sa projection dans les figures du maître à penser, de la société et de l'Etat, et, n'imaginons pas, en revanche, que cette représentation survient, après-coup, sans infléchir de l'intérieur l'image de ce pouvoir fondateur. Ces précautions prises, nous pouvons poursuivre notre analyse, en parcourant la gamme des représentations politiques qui, selon nous, structurent le corps du savoir.

I - TOPOLOGIE DES FANTASMES POLITIQUES

Evoquons, d'abord, quatre lieux de recouvrement ou de recoupement de l'instance du pouvoir par des représentations imaginaires : la conception de la culture, l'idée de la relation pédagogique, la position de la figure du maître et l'image du réel assimilé à l'ordre intangible des choses et des êtres.

La culture, on l'a assez souvent répété, est produite et reproduite par l'école [1]. Elle recouvre le système hiérarchique des valeurs qui, présumé et représenté par le savoir, est destiné à être partagé par une élite. Il n'y a pas de culture qui ne soit savante et si, aujourd'hui, on parle de culture populaire ou de religion populaire, ce n'est pas un hasard. La culture populaire conforte la culture universitaire dont elle est l'expression spontanée des valeurs qu'elle transmet. L'intellectuel qui se penche sur la religion populaire, par exemple, y retrouve, à l'état brut, en quelque sorte, l'héritage qu'il défend et éprouve un réel plaisir à mesurer le pouvoir que lui donne la culture, c'est-à-dire la faculté de pouvoir bien exprimer ce qui échappe aux autres. On le soupçonne, la culture scolaire et universitaire n'est pas l'ensemble des symboles qui jouent dans la langue d'un groupe et lui confèrent son identité, mais elle est la reprise hiérarchique et systématique de valeurs, à travers laquelle une classe donnée se maintient et étend son monopole sur la société entière. On a, à juste titre, observé que le label universitaire reste encore, pour les ressortissants des classes populaires, la seule façon d'acquérir les privilèges dont la naissance les a exclus. Ainsi, l'ouverture à la culture est, en réalité, pour eux, l'accès à une culture, c'est-à-dire au langage d'une classe sociale qui n'a pas parlé leur langue maternelle.

Si la culture est la traduction d'une langue en langage, elle prolifère, comme telle, dans le code de valeurs qui, dites universelles, sont en fait celles d'une classe dominante ; si elle est par définition "noble" et savante, elle reste néanmoins rattachée aux origines terriennes qu'elle tend à récuser. Ainsi trahit-elle ses racines, en substituant un langage construit à la langue maternelle que l'apprenant s'emploie à oublier. Nouvelle langue savante et noble, la culture est universelle et naturelle. Nul n'y accède, s'il ne consent à être naturalisé en l'adoptant. La racine du verbe latin *colere*, cultiver - qui a donné culte (*cultus*) - nous le rappelle : la culture implique une revendication de propriété et une démarche initiatique. Bref, comme transcription implicite (culture populaire) ou explicite (culture savante) des valeurs distinc-

[1] L'école qui recouvre les collèges, les lycées et les universités - que ces établissements soient laïcs ou confessionnels - implique selon J.C. Millner (*De l'école*, Paris, Seuil, 1984), les conditions suivantes : l'existence du savoir, d'un savoir transmissible, des spécialistes de ces transmissions, des lieux reconnus où s'opèrent ces transmissions. C'est pourquoi le "roman pédagogique" qu'elle développe fait d'elle "le relais du pouvoir".

tives d'un groupe, elle ne cesse d'orienter l'action de l'individu, de la famille ou de la société, et se présente, par le fait même, comme un extraordinaire moyen de pouvoir entre les mains de l'Etat ou de l'élite sociale. Même si cette faculté n'est pas directement exploitée, elle le reste indirectement par la société qui cherche à se prolonger dans le discours des valeurs culturelles, communiquées et propagées jusque dans l'apprentissage. Pour avoir de cette situation une plus nette perception, qu'il nous suffise d'évoquer le système idéologique qui fonctionne à travers le vocabulaire charismatique de l'acquisition de la culture : *accès à, protection de, défense de ..., propagation de..., communication de..., communion à..., héritage de..., partage de..., consécration de..., agrégation à... .*

Chacun sait que le totalitarisme exacerbe l'identité imaginaire de la terre et de la culture [1]. Il ne faut qu'aucun écart ne subsiste entre les valeurs affectives et le code symbolique, entre la nature et la culture domestiquée et rapatriée, qui, de système d'échange créateur de différences, devient discours d'identitication massive, générateur de positions hiérarchiques. Les totalitarismes de toutes sortes procèdent d'une protestation prenant au sérieux la complicité du pouvoir et du savoir, celle de la langue-mère et du langage codé de la communication. C'est pourquoi ils ont, pour principe et pour fin, l'exaltation inconditionnelle des valeurs d'une classe ou d'un pays, érigées en valeurs nationales et internationales et donc en normes de tout autre valeur.

Revenons à la culture conçue comme un instrument de sélection au service du pouvoir. Nous pouvons voir, dans le départage opéré par les tests, les examens et les concours, un analyseur privilégié de cet état de fait. En sanctionnant l'apprentissage, le pouvoir contrôle finalement la réceptivité du candidat à son propre discours, comme l'a montré M. Foucault. Tout examen - qu'il soit médical, administratif ou scolaire - oblige le sujet à se situer par rapport au pouvoir anonyme qui se cache dans la censure qu'il impose. Oeil invisible du panoptique, il fige l'individu dans un code et dans une cote, puisqu'il mesure un écart par rapport à une norme de santé, de

[1] Surtout lorsque le système idéologique est assez "étroit" pour intégrer les valeurs affectives de la langue et de la lettre religieuse, et les valeurs affectives des ressources du sous-sol. Lorsque le totalitarisme consacre l'identité absolue entre ces deux plans, il se transforme en fanatisme.

salut ou de savoir. "Examiné", coté et testé, le candidat entre dans le champ d'un nouveau savoir dont les éléments sont le dossier, le document, le catalogue, la fiche informatisée, les mesures... [1]. Ainsi classé et casé, il devient un cas : il est effet et objet de savoir. En tant qu'effet et objet d'une manipulation d'un pouvoir, il est situé dans une économie de la visibilité réglementée et contrôlée. L'individu cesse de s'écrire, pour s'inscrire ailleurs : délaissant le champ symbolique du connaître, il est fiché dans le camp rationnel du savoir.

Un tel déplacement est commandé par une conception bien particulière de la *relation*. Tel est le deuxième lieu où savoir et pouvoir font carrefour. A la base de tels présupposés qui structurent le discours de la pédagogie traditionnelle, nous décelons l'opération de la causalité qui compose le paradigme même de la généalogie du fantasme du pouvoir [2]. Disons, plus précisément, que cette catégorie nourrit l'illusion pédagogique qui subordonne la relation à la représentation, c'est-à-dire à la position de termes, reliés par la suite. Ce processus causal relève lui-même de l'attribution, survenant après-coup à une cause, de la puissance magique dont l'effet a été affecté [3]. Le pouvoir naît d'une telle projection : il est la cause censée rendre compte de la complicité de sujets qui, par cette procédure, se donnent un statut, en s' "assujettissant" à un semblant de communes référence.

La relation causale ne constitue-t-elle pas le symbole de la relation magistrale ? Le maître est la cause, l'élève ou l'apprenti l'effet. Etre enseigné, c'est être posé, produit, pétri, sculpté, achevé par le formateur, selon toutes les nuances de la causalité. Ainsi l'élève est-il façonné par l'artisan éducateur et engendré par lui, sans qu'il n'y ait interaction, réversibilité ou réciprocité.

[1] Les tests, en érigeant un repère en critère et un critère en norme, ne mesurent que la conformité de l'individu à un aspect du code.

[2] De la généalogie des fantasmes de pouvoir, mais aussi, en général, de la généalogie de tout fantasme qui, comme tel, procède de l'illusion de la cause déplacée sur des objets différents : sexe, argent, religion...

[3] Là encore, la causalité magique ne permet de vérifier que le degré d'investissement affectif de l'effet.

L'information bloque la communication, créant un système clos, irréversible, entropique. Voici que le savoir, tombant des cieux embrumés, se dégrade, comme l'énergie solaire, en se répandant. Maître, parent ou formateur sont, eux-mêmes, équivalement causes et effets du savoir, puisqu'ils sont les causes instrumentales d'une vérité qui, si efficace soit-elle, s'épuise ou s'exténue en s'échangeant ou en se laissant participer. C'est bien, comme nous l'avons déjà signalé, dans ce modèle de la causalité que se rejoignent les représentations sacerdotales et magistrales de l'enseignement. A la différence près que le non-savoir, pensé en termes relatifs, est toujours susceptible d'être levé partiellement, tantôt par la stratégie qualitative de la séduction, tantôt par la stratégie quantitative de l'information. Tout est question d'accentuation : la demande est une entreprise de séduction cherchant de l'information, la commande une entreprise d'information pouvant utiliser les armes de la séduction. Le même paradigme causal gère aussi bien la relation du formateur et du formé que celle des formés entre eux. Les interdits de parler sur les bancs de l'école, de "souffler" ou d'échanger, la disposition du groupe, marquée par la séparation entre le lieu de l'enseignement et le parterre de l'apprentissage, l'usage impératif et sentencieux de la voix, l'arsenal des références, des méthodes et des mots savants, tels sont, parmi bien d'autres, les détails d'un dispositif visant à rendre la circulation du savoir univoque et à sens unique. Chacun des administrés et des enseignés est passif devant le chef et le maître, solitaire dans le groupe. La relation est raturée aussi bien sur le plan vertical que sur le plan horizontal, l'activité de transformation du savoir niée et rendue impraticable. Porte-parole de la culture, le maître engage à entendre le même message, à assumer les mêmes schèmes et à adopter les mêmes réflexes, à être informé de façon uniforme.

Il serait vain de croire que ce modèle n'a plus cours, dès que l'on assigne, pour objet à l'apprentissage, non plus les normes d'un savoir théorique, mais les modes d'un savoir-faire. Là encore, la communication est absente : l'éducateur transmet son expérience et le savoir, organisé autour du pôle des règles de l'action et non autour du pôle de l'étude, épouse toujours le fameux tracé entropique du plus vers le moins. Aucun écart n'est toléré du côté de l'élève-apprenti qui pourrait, en infléchissant la courbe de l'apprentissage, introduire l'inédit ou la nouveauté dans le programme, faire

dévier l'apprentissage vers un autre champ ou vers une autre logique et, paradoxalement, en le questionnant, enseigner le maître. Comment les techniques du groupe, basées sur la même idéologie de la participation ou de l'information, pourraient-elles subvertir un schéma qu'elles prétendent, parfois à bon escient, corriger ? L'appel à la mobilisation est une mise en scène, organisée par l'enseignant ou le moniteur qui n'abandonne pas sa place de manipulateur, mais fait pour un temps semblant de s'en distraire, avant le retour au calme et à l'ordre.

Nous voici ramenés au jeu des diverses *figurations* du pouvoir, sous-jacentes au savoir, et de leur mise en perspective dans l'enseignement. Gardons présente à l'esprit la distinction socratique, explicitée par Lacan, entre le savoir de maîtrise, le savoir universitaire ou scolaire, le savoir hystérique et le savoir "analytique". Mais évitons, à tout prix, de chercher, dans ces catégories, un modèle virginal qui échapperait à la relation pédagogique fondée sur le rapport causal. Certes, la figure du maître couvre la stratégie de la causalité, de façon plus nette et selon les modes afférents aux trois premières distinctions. La maîtrise, en effet, ne résulte-t-elle pas de l'identification du savoir au sujet de l'énonciation, fonctionnant non comme cause instrumentale, mais comme cause absolue de la vérité : "Moi, la vérité je parle". Le discours universitaire, quant à lui, n'implique pas une telle identification à la vérité qui se trouve, par lui, refoulée du côté de l'ajustement de l'énoncé à la chose. Tout autre est la parole de l'hystérique, s'éprenant, on le sait, d'une passion pour la vérité, qui, transcendant l'énoncé et l'énonciation, est d'emblée assimilée à l'absolu de la loi. Qu'en est-il alors de la relation analytique ? Elle ne saurait exercer sa fonction cathartique, en s'épuisant dans le modèle causal, ou bien à l'opposé, en s'en départissant totalement. Le maître - analyste est convié à dénier - à prendre en charge ironiquement - le savoir dont il est crédité, sans quoi le transfert ne serait possible, mais, en même temps, à le récuser, pour signifier à autrui qu'il écoute et à l'Autre qu'il entend combien est préférable, au savoir absolu qui serait la figure impossible de la mort, le non-savoir éprouvé comme relatif, mais aussi bien posé en point de non-retour, comme lieu de risque,

de la liberté et du désir.

Cette figuration est, en raison même de son ambiguïté, indispensable à l'analysant qui, d'une part, se projette dans le savoir prêté à l'analyste et, d'autre part, se dépasse dans l'espace de non-savoir qui provoque ce dernier [1]. Nous le voyons, le savoir est ici identifié au pouvoir, mais pas à n'importe quel pouvoir : à celui qui exprime le discours de prises symboliques, auxquelles le sujet peut accéder, sur un fond de non-savoir, pour un temps provisoire et, à la limite, radical. Tel est le dispositif qui permet le déblocage ouvrant au pouvoir-savoir, et cela, grâce à la figure du maître, envisagé comme sujet *supposé* savoir et non plus comme sujet sachant. La maîtrise de l'analyste se conjugue sur le mode de la causalité, mais la causalité dont il s'agit se conjugue elle-même sur le mode d'une fiction, qui transforme le savoir en scène du pouvoir. On comprend dès lors que c'est cette même vérité de la fiction que le savoir de maîtrise récuse et que le savoir universitaire refoule dans la répétition ou la reproduction des contenus. Le savoir de l'hystérique ne s'en réclame-t-il pas ? Car il s'en approche, semble-t-il, en instituant comme frontière entre le non-savoir et le savoir, la règle de la figuration du corps. Il rabat néanmoins la maîtrise sur le registre de la causalité, en interprétant cette loi comme un principe absolu, auquel tout sujet doit s'ajuster et non comme une tentative de représentation relative et mortelle, que tout un chacun présuppose, pour s'aventurer ailleurs [2].

Nous avons laissé entendre qu'une certaine conception traditionnelle de l'apprentissage revendiquait le profil du maître incarnant la cause du savoir, entendons : la cause du pouvoir, et, par conséquent, la représentation du savoir comme justification de cette cause. Apprendre se résout alors à avoir prise sur la cause d'un savoir créé et entretenu par l'illusion magistérielle de la causalité, à ravir le pouvoir à l'autre ou à accéder au pouvoir qu'il

[1] La "supposition" est à la fois la marque et la rature de la causalité. L'éducateur est, on le sait, non un sujet sachant, expression qui fonde la relation sur la causalité, mais un sujet *supposé* savoir, expression qui institue la relation dans la fiction de la causalité.

[2] Cette aventure est celle de la vérité qui fait appel à la parole, de la même façon que le savoir en appelle à la causalité.

détient : à coup sûr, à entrer dans le jeu du pouvoir politique qui garantit sa représentation par les programmes, la situation du maître et tout l'arsenal de l'institution. Voici l'enseignant transformé en porte-enseigne du pouvoir, qui, se portant garant de sa position sociale, économique et politique, lui assure l'autorité, en s'assurant de la sienne.

Cette autorité, elle ne la tient pas de la contrainte de l'objet, entendons de la clarté ou de l'évidence des contenus de l'enseignement. Elle ne vient pas non plus, du moins en dernier ressort, de la valeur de la personne, de ses qualités pédagogiques, de la passion dont il fait preuve dans son métier. Certes, l'intelligence maïeutique et l'assurance sont indispensables au maître. Cependant, dans la perspective de la pédagogie classique, elles sont efficaces après-coup, dans la mesure même où ils viennent renforcer un ascendant qui finalement relève d'un statut économique, d'un rôle social et d'une fonction nationale [1]. Ils se situent, par rapport à ces caractères politiques, comme le contenu par rapport à la forme. Ainsi est-ce la position institutionnelle du maître qui est le lieu de son pouvoir. Sans doute, ce modèle est-il ébranlé par une contradiction interne, due à la dévaluation de la fonction - le terme "enseignant" en est la trace -, mais aussi à de nombreux facteurs particuliers, notamment la multiplication de ses représentants, la féminisation de la profession et la démythisation d'une vocation que le statut de fonctionnaire ne rend plus crédible [2]. Toujours est-il que le savoir reste adossé au pouvoir et que le pouvoir structure le champ du savoir. Est-il nécessaire d'insister davantage sur ce conditionnement ? A travers les lieux qui instituent l'objet et l'objectif de toute forme d'apprentissage, c'est la société qui défend ses valeurs, ses idéologies et ses croyances, pour se maintenir elle-même. Le savoir institué est le médium privilégié du pouvoir dont le maître ou le formateur, investi d'une autorité qui résulte de la reconnaissance sociale, dévolue à son statut, garantit le respect [3]. Nous trouverions une confirmation de cette thèse, en prenant pour analyseurs le motif des sanctions réservées à l'enseignant indocile : elles portent sur la contestation politique, la critique systématique de l'idéologie des contenus du savoir,

[1] Il convient de distinguer cette autorité de l'autorité "personnelle" de l'éducateur qui tantôt la renforce, tantôt l'annule ou l'occulte.

[2] C'est déjà, en France, le cas des instituteurs et des enseignants du secondaire. Ce sera dans la décade à venir aussi le cas des enseignants du supérieur : voir à ce sujet. Profs à tout prix ?, in L'U.S. Magazine, 24 sept. 1987, n°170, p. 24 sq.

[3] Il nous apparaît quant à nous que l'autorité "personnelle" du maître tient à deux facteurs : le sentiment de sa disponibilité pour ceux qu'il a en charge d'éduquer et celui de sa position du sujet supposé savoir.

la rupture du contrat avec l'Etat employeur [1]... Le pouvoir politique reconduit la représentation de la relation pédagogique traditionnelle à partir de deux instances : d'une part, celle de la conception même du savoir, programmé à des fins politiques et visant à structurer et reproduire la société elle-même ; d'autre part, celle de la position du maître dont l'autorité, analogue à celle de l'analyste, lui vient non de la matière ni de la manière propres à son enseignement, mais du crédit que les partenaires sociaux lui accordent, en raison, notamment, de la législation qui régit son statut.

Il existe une dernière détermination, plus subtile, qui vient renforcer la position magistrale et qui touche à la conception cachée du langage et de l'éducation. Nous voulons parler des modèles qui, faisant référence à *l'ordre* et au *réel*, proviennent des horizons théoriques de la linguistique et la psychologie génétique, non sans entrer dans la composition de la trame des discours pédagogiques officiels. Nul doute que le pouvoir politique n'est pas absent de ces modèles qui servent de normes à l'apprentissage du langage et au langage de l'apprentissage. Apprendre le langage, c'est, en effet, d'abord entrer dans une certaine conception et une certaine pratique, qui se reflètent dans les façons de traiter un texte ou de valoriser la logique ou la grammaire, bref d'avaliser un type de rapport unissant la langue au langage. D'un autre point de vue, chercher à adapter l'apprentissage aux phases de l'évolution psychologique, c'est viser une meilleure performance pédagogique, mais dans le cadre, maintenu intact, d'une interprétation progressive et exemplaire de l'apprentissage. Qui serait assez naïf pour croire que le pouvoir n'a cure de la logique grammaticale et de la psychologie normée des phases ou des stades de l'enfant, de l'apprenti, du travailleur et du demandeur d'emploi ?

Evoquons quelques exemples. La théorie linguistique de Chomsky nous apparaît témoigner de l'impact du politique sur l'enseignement de la langue. La linguistique, quelle qu'elle soit, réunit analyse grammaticale et logique classique et, en relayant, du même coup, la science et l'enseignement, elle accrédite l'idée d'un savoir de la langue. D'une part, en définissant celle-ci

[1] On pourrait ajouter à cette liste les procédures "tatillonnes" et "infantilisantes" de l'enseignement qui, compte tenu de son dossier (marié ou célibataire, chargé ou non d'enfants, années d'ancienneté...) devient un cas, que certains syndicats complaisants envers le pouvoir prennent en charge.

comme une production indéfinie de figures à partir de schèmes innés, définis et limités, elle lui donne l'assise d'un fondement, le statut d'une cause, la structure d'un code. D'autre part, en fixant les règles de la production du discours, elle lui assigne comme objectif la constitution et la reconstitution d'un ordre économique. En raison de ces deux déterminations, la langue se pose en reflet d'un réel institué et à instituer. Or, on sait que le pouvoir ne parle pas d'autre langue que celle de l'ordre posé ou supposé en termes de pertinence, compétence ou performance. On parviendra aux mêmes conclusions, pour peu que l'on examine la théorie de Jakobson qui définit le fonctionnement et l'émergence d'un ordre poétique à partir du rapport entre le jeu métaphorique de la sélection et le jeu métonymique de la substitution. Avec Chomsky, le code donné sert de référence sélective et la production de phrases s'exprime dans l'ordonnance des syntagmes. Avec Jakobson, le code n'est ni archéologique, ni inné, mais est en constante évolution et en incessant déplacement. La métaphore, figure du blocage du sens par condensation, est le lieu idéal de l'élaboration poétique de la langue, tandis que la métonymie, figure du déblocage du sens par substitution, est l'espace privilégié de son élaboration économique. Mais l'interprétation linguistique de la métaphore est ambiguë : elle opère un blocage du discours, une fixation du sens, selon l'enchaînement de liens insistants, comme si le locuteur en appelait à une certaine nature de la langue ou à un certain apprivoisement de celle-ci, par le biais d'une reconstitution adéquate. Lacan qui reprendra cette distinction, à la lumière des catégories freudiennes (*Verdichtung*, *Ver-schiebung*), montrera la relativité et la plasticité de l'ordre et du code prétendus, en parlant de substitution par sélection et de substitution par déplacement, indiquant par là que la métaphore est une métonymie oubliée, domestiquée, "naturalisée" et que, de son côté, la métonymie est une métaphore n'ayant pas encore eu droit de cité.

On comprend ainsi mieux pourquoi l'interprétation "rhétorique" des catégories linguistiques met en pièces le mythe d'une langue qui serait conçue comme le miroir réel, et non comme son investissement symbolique. La logique de l'ordre économique ou linguistique est ici le dépôt social de la "dit-mension" symbolique, où existent les sujets parlants. Rappelons, en passant, une autre correction, apportée par le discours analytique à la théorie

linguistique. Le modèle de la communication, défini par Jakobson, met en lumière le passage du message, assimilé à un thème codé, qui, grâce à un canal, va de l'émetteur au récepteur. Là encore, nous décelons, dans ce schéma, une idéologie de la relation, reposant sur le fonctionnement synchrone de termes indépendants et sur une image abstraite du rapport du sujet, réceptif au pouvoir et de l'émetteur, détenteur de pouvoir. Une telle construction apparaît cependant suspecte à quiconque remarque que l'émetteur s'écoute dans le récepteur, avant même de transmettre son message et, bien entendu, tout au cours de sa transmission.

A la base de cette perspective linguistique, nous croyons détecter certains schèmes privilégiés qui assurent une fonction de régulation de l'apprentissage traditionnel. Il y a d'abord celui d'un savoir de la langue ou d'une langue idéale. L'enseignement linguistique dont la pratique implique l'enseignement explicite de la grammaire et l'enseignement implicite d'une logique dessine un certain niveau de structuration politique de la langue. Nous trouvons ici reconduite la même confusion entre la langue réduite à un fonctionnalisme et le langage condamné à justifier ce dernier. Un tel savoir trouve ensuite sa vérification dans la théorie de la relation, conçue sur le mode d'une mise en rapport de termes en présence. Il reste enfin requis que la langue, aussi bien en cours de constitution qu'en acte de communication, reflète, au travers de sa logique comme au travers de son message, le réel concret ou l'ordre archétypique des choses, réel ou ordre qu'elle vérifie sans cesse, puisque sa vérité, et la vérité en général, est équivalente à l'événement linguistique de l'ajustement des mots aux choses.

Un second point nous paraît aussi être symptomatique de la récupération politique d'une interprétation logique du réel. Nous voulons parler des théories développées par une didactique pédagogique, fondée sur les idées d'évolution, de progrès et de continuité, de stades, de phases et de seuils, d'harmonie, d'adaptation et d'insertion... Les thèses de Piaget, qui développent avec originalité et perspicacité une conception génétique de l'intelligence en termes opérationnels, n'échappent pourtant pas à une ambiguïté qui affecte les notions de symbolique et de modèle. Le symbolique recouvre chez lui un ensemble de notions (nombre, espace, temps...) et de

structures logiques qui ouvrent l'accès au réel. Construit non par la langue, mais par l'intelligence, désignant une forme a priori coordinatrice des actions et des opérations, il engendre un système opératoire, où les structures s'intègrent les uns dans les autres, selon un processus de causalité. Le modèle, quant à lui, recouvre le symbolique lui-même, en tant qu'il permet à l'enfant d'appréhender le réel. Résultant d'une dialectique entre les facteurs exogènes du milieu et les facteurs endogènes du désir, il exprime, après-coup, le travail d'assimilation et d'accommodation, de coordination et d'équilibration de l'intelligence qui déplace, par décentration et recentration, les modèles antérieurs. De cette logique économique de l'apprentissage, la fonction de l'imaginaire absente est remplacée par l'abstraction réfléchissante qui intègre les réussites de l'activité de l'organisme. Bref, le symbolique qui a le statut mixte des formes a priori kantienne et des formes bio-logiques, recouvre le champ de la norme réglementant l'adaptation ancienne et l'adaptation nouvelle au réel, ou encore, pour dire ceci autrement, l'ouverture stratégique du syntagme au paradigme qui l'intègre. On comprend que les présupposés de cette théorie, qui dissout l'imaginaire dans une axiomatique de la raison, qui pose le progrès de l'apprentissage en termes de phases intégratives et non de ruptures, qui voit la finalité de l'éducation dans l'adaptation au réel et définit cette adaptation comme réalisant un équilibre entre des formes, soient susceptibles d'être pris en compte et en charge par les discours politiques de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage. Comme les conceptions linguistiques précédentes, ils offrent prise à la récupération par les canaux officiels des manuels [1], par le système de l'Éducation Nationale et par le langage instituant de l'École, qui explore le terrain génétique de l'intellect et circonscrit le lieu du système opératoire et de l'organisation hiérarchique, le milieu de l'assimilation et de l'accommodation.

[1] Le fait nouveau que la plupart des manuels scolaires s'adresse non plus aux élèves, mais aux maîtres, renforce cette constatation. Il autorise, en effet, leurs auteurs à présenter comme des contenus irréfutables des grammaires, des systèmes et des doctrines en cours d'élaboration.

II - TAXINOMIE DES FANTASMES POLITIQUES

En signalant à l'attention du lecteur certaines émergences fantasmatiques plus insistantes, nous ne quittons pas le champ de notre propos. Le désir du pouvoir s'exprime symboliquement par le mouvement spontané de la main qui se referme sur sa prise. C'est par ce fantasme de la *main - mise* que les stoïciens expliquaient la capture de l'objet par la raison. Celui qui apprend dirige sa main vers l'objet, l'ouvre, prend l'objet et la referme sur lui. Le moment du toucher recouvre l'étape de la connaissance sensible, celui de la demi-fermeture, celle de la connaissance abstraite, celui de la fermeture, celle de l'intuition. Toucher, prise et saisie, tels sont les trois moments de la connaissance. Ainsi y-a-t-il un pouvoir-savoir qui précède le savoir-pouvoir. Celui qui apprend commence par "s'accrocher" à l'objet, puis s'en empare et ne le lâche plus. Nous l'avons déjà remarqué, ce sont les diverses expressions de la main qui dessinent les clivages du discours pédagogique : main indicatrice de l'éducateur, main assurée de l'artisan et main démiurgique du formateur, auxquelles correspondent la main tendue de l'enfant, la main tâtonnante de l'apprenti et la main cherchant prise de l'être-en-formation. Or c'est le même fantasme de mainmise qui sert de point d'ancrage à ces diverses modulations de l'imaginaire et qui, du même coup, menace de réduire celles-ci à l'unique position de la main crispée, retenant soit l'objet, soit le sujet fantasmés comme une proie.

Le fantasme de la *maîtrise* que donne la conscience de savoir est des plus tenaces [1]. Il se nourrit d'équivalence imaginaires, telles que "savoir-plus" = "voir-plus" = "pouvoir-plus", ou que "savoir-plus" = "être reconnu" = "s'autoriser de"... . Bref, il entretient la confusion entre l'autorité, de nature morale, et le pouvoir, de nature politique. Sans doute, un tel fantasme explique-t-il le désintérêt de certains universitaires, notamment, pour les lieux réels du pouvoir et leur intérêt exagéré pour des lieux exauçant leur désir de pouvoir corporatiste, pour des postes d'autorité d'où les enjeux réels de pouvoir sont absents, pour les distinctions honorifiques qui apaisent leur soif de reconnaissance [2]. Si l'on peut tirer, pour une fois, une leçon de

[1] W.R. Bion insiste, à juste titre, sur la passage de l'imaginaire du groupe par les fantasmes d'omni-science et de toute-puissance : L'attention et l'interprétation, trad. J. Kalmanovitch, Paris, Payot, 1974, p. 135.

[2] C'est ce que nous donne à penser l'étymologie latine : enseigner vient de insignare, montrer, indiquer.

l'expérience, c'est bien celle-ci : le désir de savoir recouvre bien le désir de pouvoir, mais celui d'un pouvoir illusoire. Le pouvoir socio-économique et socio-politique requiert, en effet, pour assise, une décision injustifiée d'en finir avec le désir de savoir, générateur de stérilité et d'impuissance. En revanche, l'intellectuel, fasciné par l'équation maîtrise = autorité = compétence = pouvoir, feint d'ignorer que la fin de non-recevoir, infligé par l'engagement économique et politique aux représentations classiques des connaissances, est, à la longue, capable de susciter de nouveaux savoirs, organisés autour des pôles de la communication et de la relation sociales. On comprend alors pourquoi le fantasme de maîtrise qui entretient le danger d'isoler le savoir, s'il est pour un temps détourné au profit des finalités du pouvoir social, économique et politique, comporte les chances d'un renouvellement encore insoupçonné de nos façons de connaître. Or, un tel détour n'aboutit pas nécessairement à ce que les philosophes soient rois. Il exige, pour le moins, que les intellectuels se mettent à l'écoute des langages, des besoins et des requêtes symboliques du groupe social.

Le fantasme de mainmise ou de maîtrise est connexe au fantasme d'*encerclement*. Ici, c'est l'oeil qui transcrit, dans son registre fonctionnel, la trajectoire de la main. Le regard, au lieu de se déplacer ou de se modular comme la voix, se fixe et se fige dans le périmètre de la pupille. Il se fait re-gardant, à l'instar de la main, avare de sa prise. Gardant à vue, il balaie des yeux l'objet, l'embrasse et l'enferme dans les frontières du parcours circulaire. Ainsi fait-il le tour d'une question, cerne-t-il un problème, cherche-t-il à é-vider, à rendre é-vidente une solution... Le regard qui encercle l'objet rabat l'horizon sur le cercle de ses prises de vue. Mais l'horizon dessine l'espace ouvert, dans lequel l'oeil, c'est-à-dire le regard fixé et figé, perd la vue, faute de champ de vision, justement, pour regarder et regarder... ou encore embrasser, comme les mains, quand elles s'ouvrent.

Le fantasme de la mainmise et celui de l'encerclement sont deux variantes du fantasme de la *retention*. Tenir, retenir, maintenir, c'est saisir et garder, sans consentir à lâcher quoi que ce soit de ce que l'on a sous la main ou à portée de l'oeil. C'est l'angoisse de la perte qui déclenche la compulsion au savoir. Ingurgités et assimilés, les contenus sont

conservés. Point de dé-chets: telles sont les matières de connaissance, au sens propre. On pourrait recourir, pour mieux souligner la signification de cette représentation, à l'image du sac, à celle de la poche ou encore à celle du cloaque. Le sac, comme la poche, signifiants économiques du sein maternel, évoquent aussi bien la foetalisation que la fécalisation du savoir. Ils renvoient l'image matérielle du cloaque, où ce qui tombe ne se perd pas. Bouche qui absorbe tout, creux d'une main monstrueuse qui soulève tout, utérus qui aspire tout, oeil qui luit au fond de la tombe, le cloaque est le fantasme du savoir anal-isé et du pouvoir à l'état pur. En ce lieu, inventé par le désir de ne rien perdre, chaque fantasme, de même niveau, trouvant une équivalence fantasmatique dans chacun des autres, est nié dans sa différence spécifique.

C'est sans doute le fantasme d'*immortalité* qui alimente le pouvoir absolu, dévolu au savoir. Attisant l'idée de triompher de la mort par la connaissance, il mobilise aveuglément le désir d'apprendre. Conjurant la mort, la maîtriser, en faire un objet de discours, tel est sans doute le fantasme le plus insistant. On a remarqué que les intellectuels réagissaient, généralement très mal, à l'annonce d'une maladie incurable qui les frappaient, à la différence des travailleurs manuels et des agriculteurs qui, au centre de leur métier, se heurtaient à la résistance de la mort. C'est un certain refus du deuil qui génère la mélancolie de celui qui court après le pouvoir du savoir. Mais plus il poursuit sa chimère, plus il est renvoyé au deuil qu'il n'a pas fait. Le fantasme d'immortalité, comme tout fantasme, secrète son antidote. La quête d'immortalité échouant débouche sur l'impossible savoir et donc sur le savoir mortel. Ce renversement en implique un autre : celui du pouvoir de maîtrise qui s'inverse dans la mise en oeuvre de capacités limitées.

Sans doute ces fantasmes de mainmise, de maîtrise, d'encerclement et d'immortalité sont-ils avalisés et confortés par le pouvoir illimité de la *technique* qui, au sens où l'entend Heidegger, désigne la soif inassouvie du savoir qui est le moteur de toute recherche théorique comme de toute réalisation pratique. Rien ne saurait arrêter cet élan qui mime, dans le domaine de l'artifice, ce que la création a produit dans le domaine de la nature.

L'illusion technique accrédite ainsi la position démiurgique de l'homme, qui détient le secret d'un art créateur à répétition, à prolongation et à révolution. Elle saisit celui qui, en apprenant, s' imagine créer le monde autrement et mieux que Dieu. Il existe, au coeur du désir de savoir, des débris du vieux rêve de l'alchimiste, s'employant à reformer et à reformuler le monde. Ainsi le pouvoir se révèle-t-il être, dans toute sa nudité abrupte et dans toute sa violente gratuité, au principe et à la fin du savoir.

Qui apprend est tenté de prendre la place de Dieu, en ravissant le chiffre secret du code, grâce auquel tout peut être recomposé, redistribué, réinstitué. Le désir de savoir pour savoir enveloppe une volonté de pouvoir pour pouvoir et, à la limite, de transgresser l'ordre des choses. Le fantasme du *syndrome divin* qui revêt, dans l'imaginaire religieux, une autre signification intervient, sans nul doute, comme une variable du tiers qui structure la relation pédagogique. Il est, sans nul conteste, la figure d'une résistance, cause des blocages les plus importants et le levier stratégique d'un désistement et d'un dépassement. Comme si la démarche d'apprendre prenait appui sur le fantasme de la toute-puissance, pour le transformer en symbole de possibilité. Comme si le savoir ne se produisait que comme l'écriture du lapsus du pouvoir. Apprendre n'a-t-il jamais été le plaisir des dieux ?

III - GENEALOGIE DES FANTASMES POLITIQUES

Si le pouvoir contrôle, avec tant de soin, le savoir, ce n'est pas seulement, en vue de maintenir l'ordre social, mais c'est aussi pour poser et renforcer le secret d'un code. Il y a, en effet, une raison cachée, qui ne se réduit pas au désir de la société de se reproduire au travers des schèmes opératoires qui la disent et la masquent. Le pouvoir entretient une complicité autrement plus insidieuse avec le savoir : il surgit de la représentation du savoir qu'il "ordonne", re-produisant ce qui le produit. Expliquons maintenant le double mécanisme de la généalogie du pouvoir par le savoir et du savoir par le pouvoir. Le désir de savoir, en effet, dès qu'il prétend faire corps avec

la vérité, est travaillé par la volonté du pouvoir. Volonté qui bloque l'accès du savoir à la vérité, c'est-à-dire au non-savoir. Il donne au savoir le statut de cause et c'est au prix de ce détournement qu'il s'aliène le savoir. C'est ce malentendu qui s'exprime, transposé sur les divers registres de la cause, à travers les figures du discours de la maîtrise, de l'université ou de l'hystérie. Le pouvoir est l'instituant du savoir qu'il élève à la dignité de cause de la vérité. Evoquons le tour général de ce processus, avant d'examiner comment il se vérifie à chaque étape parcourue par l'apprenant.

Le pouvoir surgit sur le mode d'un écart entre le sujet-maître et ceux qui lui sont assujettis, transformant en représentation disponible la relation qu'il inverse. Il se nourrit, comme nous l'avons déjà signalé, de la corrélation posée entre un langage complice et la délégation de cette complicité à un maître. Sans ce jeu de miroirs, il s'effondre. Le maître est le produit de cette stratégie, de la ruse du savoir qui ne veut rien savoir de sa dénégarion, la figure de leurres qui récusent le semblant du mensonge. Voici que le désir de savoir suscite le pouvoir comme étant la figure objective du savoir : figure idéale et jamais atteinte. Pouvoir qui se dit dans la scission, opérée dans le champ de la représentation du savoir, entre la volonté d'apprendre et les objectifs infiniment éloignés de la science acquise : de la distance entre les moyens dont disposent le désir et l'idéal à jamais fuyant. Bref, il s'entre-tient de la réversibilité du fantasme du savoir absolu. Le sujet, se jugeant paradoxalement capable et incapable de l'atteindre, puissant et impuissant, résout cette illusoire contradiction, en faisant appel à l'énoncé verrouillant du pouvoir comme étant l'instance résolutoire de ce paradoxe ou de cette double contrainte.

La stratégie du pouvoir consiste à renforcer le savoir qui lui a délégué son statut. Elle s'impose de soi, car le pouvoir n'a d'autre raison que le savoir qui l'a institué. Il lui reste donc à faire croire à la possibilité et à l'impossibilité de l'idéal qu'il représente, car il ne tire sa maîtrise que de la concession paranoïde que lui accorde le désir de savoir. Le pouvoir ordonne le savoir qui l'ordonne. Il est la métaphore de la science et, comme toute

métaphore, il gonfle et commande, il excède et contraint, il fait passer par l'itinéraire obligé. On le sait, c'est l'excès ou la boursoufflure de la métaphore qui sont impératifs : en faisant scintiller l'image désirée, ils cachent un *tu dois*, un *il faut* ou un *tu ne dois pas*. Ils sont le langage, la stratégie du pouvoir qui fait savoir au désir les chemins qu'il doit emprunter, s'il veut être exaucé.

Or, ce processus global comporte, en fait, trois étapes que nous distinguons avant tout pour la clarté de l'exposition. Il trouve d'abord dans le groupe sa justification. Ce qui, en effet, structure l'être-en-commun, c'est d'abord une *complicité* liant et alliant le désir de chacun en vue d'une reconnaissance réciproque. Il existe donc, avant toute volonté générale du contrat, une même requête de savoir, qui pousse les membres du groupe à se donner un chef. A quels fins, se demandera-t-on ? C'est là précisément que nous découvrons un insolite solipsisme. Le pouvoir est censé donner à voir, sur le mode d'une fiction, le savoir inconscient du groupe, en incarnant le discours moyen de désirs, en mal de cohabitation affective. Il exprime le trompe-l'oeil qui sous-tend le regard de chacun, travaillé par la curiosité native de se voir en l'autre. C'est, à coup sûr, la figure du maître qui émerge du miroir de l'être en commun. L'"entre-nous soit" dit survient après, précisément pour estomper l'"entre-nous soit vu". Tel est le statut qui définit, nous semble-t-il, a priori, le groupe. La coalescence s'entretient d'une sorte de pulsion scopique, de sorte que l'illusion groupale dont parle D. Anzieu ne se limite pas à la requête massive et violente d'une fusion initiale, déployant en extension le sein maternel. Elle inclut un second temps inséparable de celui de la structuration affective : celui de la confirmation vue et sue de son unité parce que projetée sur le maître.

Le pouvoir consacre une revendication de savoir qui, après s'être accrochée au fantasme, s'exprime sur le mode de l'image. Mais le maître, et c'est là que se marque le deuxième temps de la genèse, *rature la délégation initiale*, dont était porteuse la complicité de sujets, désireux de se voir vibrer en symbiose avec un même savoir. Or, l'occultation, dans la figure magistrale, du discours antérieur qui tisse spontanément les liens de l'être-en-

commun, témoigne elle-même d'un mécanisme complexe dont nous nous bornons à rappeler ici deux particularités. Si le pouvoir refoule ce premier rejeton, c'est encore en vertu de deux exigences de savoir. L'une est posée par la double demande que les membres du groupe adresse à leur représentant : d'une part, arrêter le dédoublement possible de l'image, qui ne pourrait que renforcer l'angoisse de ne pas savoir, d'autre part, fixer ce dédoublement sur une "prise de vue" moyenne, où chacun puisse aisément être discerné. Car la menace qui hante le groupe tient au fantasme schizoïde de la surrection indéfinie du double et au fantasme paranoïde de la revanche sadique d'un oeil, se retranchant au-delà des regards qui l'ont déserté. Et tout cela, le pouvoir le sait. Aussi impose-t-il en retour sa propre exigence : celle d'en passer toujours par lui, pour savoir. Le cercle se referme alors : de supposition de savoir, le maître-pouvoir se fait position de savoir.

Le troisième temps n'est, à vrai dire, qu'une conséquence de cette complice et complexe stratégie. Voici le maître institué en cause de savoir, en *dénégation* de la délégation instituante. Le savoir resurgit alors, démasqué cette fois, mais en aval du pouvoir qu'il essaie de prendre d'assaut ou de surprendre. Tâche de Sisyphe, qui s'épuise à récupérer la cause d'un pouvoir, par le truchement du savoir qui l'a déclarée for-close. A moins que le maître en vienne à se départir, à la face du groupe, du statut de cause ou de principe dont il a été préalablement investi. Le maître qui a condamné Sisyphe se transforme en pédagogue. Sans doute, cette argumentation emprunte-t-elle, comme toute réflexion généalogique, le ton et le tour du récit. Mais qui n'a jamais éprouvé, au coeur de l'expérience de l'éducation ou de la formation, l'angoissante distance qui le sépare d'un objectif, érigé en fin et non en moyen ? Quel éducateur ou quel formateur n'a jamais été tenté de ne pas céder sur sa place, pour céder à la tentation du démiurge omniscient et omnipotent ? Nul n'ignore que la demande que le groupe adresse à son animateur responsable porte sur le savoir qu'il détient et qu'il doit, à tout coup, transmettre. Que ce dernier se mette en congé démocratique, cette situation ne déclenche pas nécessairement, chez l'apprenant, le désistement salutaire de l'image autocratique, si l'on augure des décharges d'agressivité que cette stratégie libère.

Tel est l'insolite circuit dont l'éducateur inaugure l'ouverture, après en avoir consenti la fermeture. D'un côté, le savoir instruit la cause du pouvoir qu'il a intronisé et, d'un autre, le pouvoir instruit la cause du savoir qui s'acharne à le détrôner. Tout à tour complice et arbitre d'un conflit dont il finit par indiquer que l'enjeu n'est pas là, où l'objeu [1] du fantasme le situe, le pédagogue démasque Sisyphe. Sans vouloir anticiper sur l'analyse du chapitre suivant, nous pouvons déjà indiquer un parallèle qui n'aura sans doute pas échappé à notre lecteur. Il existe, en effet, outre le mode fantasmatique du pouvoir, une autre façon de se rapporter à l'objet du savoir transformé en idéal, parce que déclaré impossible à atteindre : c'est le mode fantasmatique du religieux. Par ces deux voies, l'une mythique, l'autre mystique, l'apprenant, tantôt en collaborant, tantôt en communiant, s'évertue à avoir gain de cause sur un savoir magistral ou magistériel.

IV - METONYMIE DES FANTASMES POLITIQUES

Les fantasmes que nous avons relevés à l'horizon des représentations politiques bloquent, sur une signification univoque, un jeu important de connotations pédagogiques. Ce que voile l'image d'un savoir-pouvoir ou d'un pouvoir-savoir, c'est d'abord la requête de *prises, de repères et d'articulations...* Qui apprend cherche à dominer et à maîtriser son sujet, sans aucun doute sur le triple mode de la référence magistérielle qui cite et récite les bons auteurs, de la référence magistrale qui s'autorise de l'énonciation, de la référence sans cesse différée, parce que renvoyant à la représentation hystérique du corps. Il devient capable, au sens juridique, c'est-à-dire habilité à recevoir, à gérer et à "placer" un héritage, ou encore, pour reprendre la terminologie de Winnicott, apte à maintenir le cap, à tenir bon (*holding*) et à assurer ses prises et ses repères (*handling*) sur la base de cette détermination. On le soupçonne, en parlant du savoir comme pouvoir, on évoque, en sourdine

[1] Au sens où F. Ponge l'entend, l'objeu est le résidu fantasmatique, intérieur au système qui l'a engendré et, à ce titre-là, il est l'analyseur ambigu de la cohérence, mais surtout de la faille du système, à condition que le regard d'un tiers extérieur en entreprenne la lecture. Il est, en fait, synonyme de symptôme ou de résistance.

ou en contrepoint, la fonction du corps propre qui agit, de façon actuelle ou potentielle, sur le monde. Mais notre attention se porte ici moins sur les prises réitérées que sur l'emprise qu'en apprenant, l'on exerce sur les êtres et les choses. Certes, un tel pouvoir peut dégénérer en domination et maîtrise absolue. Mais l'usage abusif n'élimine pas la destination de la fonction : le savoir arrime le sujet au monde.

Comme détenteur du pouvoir, celui qui apprend donne forme à la complicité qu'il a lui-même suscitée, par l'interprétation de la réalité. Il détient un *pouvoir symbolique* incontestable. Mais ce pouvoir, on l'a noté, ne tient qu'à l'émergence du savoir qui l'alimente. C'est pourquoi il n'existe que partagé. Si l'apprenant transforme le savoir en pouvoir, il ne peut se maintenir à ce point, s'il ne régénère son pouvoir au principe du savoir qui l'a fait naître. Rien n'est plus fragile que la position du chef, trônant sur la reconnaissance que les autres veulent bien lui accorder, mais aussi sur les capacités qu'il a à gérer cette reconnaissance. Ainsi en va-t-il de l'apprenant : sans cesse, il revise son pouvoir à l'aune de son savoir, sinon il perd toute capacité. Or cet entretien, dans la mesure où il suppose le repérage constant des effets de sens des productions de savoir, détermine les conditions d'un partage du savoir. Partage qu'il ne faut pas confondre avec l'échange qui explicite les significations positives des fantasmes économiques. Car, à la différence de ce dernier, qui a pour espace les liens de communication et pour propriété de transformer le savoir en marchandise, il renvoie celui qui apprend au pôle d'une relation transcendante ou mieux d'une co-relation qui délimite, sous le mode de l'alternance, le champs d'une complicité et d'une jouissance. Sans doute ces deux aspects, l'un économique de l'échange, l'autre politique du partage, sont-ils inséparablement requis au service de la représentation que se fait l'apprenant du savoir. Mais ils n'en sont pas moins à distinguer selon deux plans, horizontal et vertical, qui se recoupent dans la stratégie de l'apprentissage.

Si le pouvoir inhérent au savoir confère à celui-ci une sanction qui le situe en retrait de lui-même et le voue au partage, il pousse l'apprenant à envisager son travail sous l'angle de la *performance* et de *l'efficacité*. Nous passons là de l'image du savoir comme production à celle de production com-

me savoir. Car il s'agit moins de créer des savoirs, que de leur assigner une finalité fonctionnelle. Evitons cependant de réduire cette destination aux domaines des applications pratiques et utilitaires. Le caractère que nous évoquons ici concerne avant tout la représentation opératoire de savoirs-outils. Il souligne la dimension heuristique de l'apprentissage. Car apprendre revient non à cumuler du savoir, mais à le transformer, précisément à traduire les contenus en repères et en modèles performants. Or c'est sans nul doute le travail du pouvoir sur le savoir qui commande cette injonction.

Ces trois directions, selon lesquelles le pouvoir infléchit le savoir, nous indiquent trois composantes essentielles de l'objet à apprendre. Dans la mesure où ce dernier s'offre à la saisie, il donne des repères qui rendent l'apprenant capable. En se posant en symbole de partage, il fait entrevoir à ceux qu'il rend complices, la jouissance qui rend les choses possibles. Enfin, lorsqu'il se transforme en outil, il invite ceux qui en usent à agir de façon efficace. A ces trois modes de pouvoir : la capacité, la possibilité et la performance, correspondent trois déterminations qui font éclater l'image du savoir réduit à des contenus ou à des matières. L'apprenant prend la juste mesure tantôt d'un savoir culturel, pourvoyeur de repères logiques, chronologiques, technologiques et éthiques, tantôt d'un savoir inconscient, générateur de jouissance et donc de non-savoir, tantôt d'un savoir fonctionnel ou d'un savoir-outil qui marque un recul par rapport au savoir-marchand, revendiqué par les fantasmes économiques. Celui qui apprend cherche à savoir pour pouvoir. Il extrait, des représentations didactiques, des schémas pragmatiques qui transmuent l'objet résistant en indice, en symbole ou en fonction. Mais, à l'horizon de ces diverses opérations, qui sont comme autant de prises de pouvoir, l'apprenant se heurte à cet étrange paradoxe : le savoir ne cesse de dénier le pouvoir qu'il institue, si bien que c'est au nom d'un non-pouvoir qu'il assure ses prises, détermine ses possibilités et réajuste ses outils. Ainsi, le savoir exprime-t-il les failles d'un impossible pouvoir, d'une impossible résolution, car il faut bien lâcher prise pour prendre, pour jouir et pour agir...

CHAPITRE IV

LES FANTASMES RELIGIEUX

Le mot religieux qualifie les schèmes théologiques, mystiques et ascétiques, exprimant la relation de l'homme à Dieu. Mais, au-delà de cette acception courante, il caractérise, dans ce contexte précis, l'imaginaire d'un désir postulant l'idée d'un absolu du savoir, que l'apprenant chercherait à s'approprier, selon un rituel, une liturgie ou un ensemble de cérémoniaux, mis en exercice à partir de règles et d'interdits, dans des espaces consacrés. L'apprentissage traditionnel s'inscrit dans un discours de célébration qui justifie et exalte la croyance en la présence réelle du savoir et en l'efficacité d'une origine et d'une fin, qui baliserait un parcours obligé. Valorisation, récupération par séduction et identification narcissique, telles sont, nous semble-t-il, les mailles du canevas commun au langage religieux et au langage pédagogique. C'est sur la base de ces présupposés que nous essayerons d'examiner, sous un jour nouveau, le discours, les modèles explicites et implicites, qui sous-tendent la topologie et la taxinomie des fantasmes religieux, avant de montrer comment le langage pédagogique fonctionne, en prenant appui sur eux, pour s'en distancier.

I - TOPOLOGIE DES FANTASMES RELIGIEUX

L'entrée en apprentissage est un engagement résultant d'une obligation, imposée de l'extérieur et impliquant une décision personnelle. Mais si certains entreprennent, avec plus de plaisir et de facilité que d'autres, cette démarche, on dira volontiers qu'ils ont la vocation d'apprendre ou d'enseigner. C'est sur le terrain de cet imaginaire que se développe une symbolique

religieuse articulée à trois *signifiants* dominants : la sélection, avec les connotations d'élection, de prédestination et de favoritisme, le don exprimant la dotation, la gratuité et l'aisance gracieuse, enfin le mérite impliquant effort, prix et récompense. Sans doute peut-on contrôler la sélection, en vue de laisser à chacun courir sa chance, sans le contrarier, mais, s'il est facile de créer les conditions théoriques et pratiques de l'égalité face au savoir, il n'est, en revanche, pas possible d'enrayer le conditionnement historique, social et culturel de chacun. L'enfant, issu d'une famille de cadre ou d'une famille bourgeoise, sera a priori gratifié en comparaison de celui qui est issu d'une famille d'ouvriers. On imagine spontanément qu'il existe une sorte de perméabilité de certains milieux à la culture, facilitant une sorte d'apprentissage par osmose et définissant un espace *d'élection et de prédestination*. C'est chez ces individus, favorisés par l'ambiance sociale, que l'on rencontre le plus grand nombre de dons et de talents, leur permettant d'exécuter avec *grâce* ce que d'autres réalisent avec peine. Et puisque la grâce peut ne se passer des oeuvres, nul ne sera justifié, s'il renonce à l'effort, au mérite, à l'ascèse et à la souffrance occasionnée par le travail. Apprendre exige fidélité, dévotion, piété, croyance, patience et persévérance. S'il n'est pas toujours juste de dire que l'on va à l'école - à moins qu'il ne s'agisse peut-être d'une grande école -, comme on va à l'église ou comme on entre en religion, il reste vrai que, lorsqu'on entre en apprentissage, on entre un peu en religion [1].

L'espace et le temps de l'apprentissage sont sacrés. Celui qui apprend se met à part et demande la reconnaissance de son travail. Comment peut-il apprendre sans fréquenter les temples de la culture : bibliothèques, universités, théâtres, musées, opéras..., sans s'isoler sur lui-même pour s'imprégner de l'objet à savoir, sans communier à l'idéologie d'un mouvement, d'une école ou d'une chapelle ? Le diplôme ne symbolise-t-il une réponse sanctionnant la demande de reconnaissance de l'étudiant, en "consacrant" l'apprentissage effectué et en "ordonnant" celui qui le reçoit à accomplir dans la société

[1] Sur ce rapport entre savoir, communion et régénération, citons J.P. Chevènement (Apprendre pour entreprendre, Paris, Livre de Poche, 1985, p.61) qui voit dans la formation de base "ce viatique indispensable dans la société de demain pour tous nos concitoyens".

les tâches dont il a acquis le savoir-faire ? [1].

Ces jeux de langage, on l'a déjà remarqué, reposent sur un système d'exclusion et d'inclusion. M. Foucault a souligné qu'il existe une orthodoxie du savoir ou une norme objective de ce qui est communiqué, et qui vient occuper la place de la vérité qui se présuppose, dans le savoir, dont elle s'extrait [2]. Le savoir vrai tient alors non à ce que l'on dit, mais au comment on le dit. Ainsi, les exclusions qui balisent le bon chemin de l'apprentissage découlent d'une exclusion première qui s'exprime dans l'exigence et l'existence d'une requête d'orthodoxie : celle de la bonne méthode, de la bonne résolution, de la juste solution, de la droite attitude, de l'ortho-graphe, des bons auteurs, de la juste hypothèse [3]... Le bon apprenti n'est pas celui qui se soumet, de plein gré et en toute humilité à cete ortho-didascalie ? Un tel discours ressortit au déplacement de la représentation religieuse de l'homme, situé dans un monde, face auquel il s'affirme comme un sujet de valeurs, hiérarchisant les degrés d'un savoir qui a pris la place de Dieu.

Ces configurations signifiantes accréditent l'idée que l'apprentissage est le passage d'un sujet supposé apprendre, parce qu'il ne sait pas, à un sujet supposé savoir, dès lors qu'il a appris. Ce modèle est d'inspiration religieuse, car il procède d'une croyance morale en la vérité et cherche, dans l'imaginaire théologique, la justification de sa présupposition. "Il y a de l'Un" dans la langue, selon le mot de Lacan, commentant l'idée centrale de Parménide. Cet Un est le sujet, l'Absolu supposé savoir et donnant raison au sujet supposé apprendre. Dieu est à la fois l'épure réalisée de la synthèse tant recherchée ou encore l'oeil se subsituant au regard du sujet qui apprend. Sont, en effet, religieuses, les représentations fantasmant une unité originelle à restituer, un ordre perdu à rétablir, une mission de conversion à promouvoir. La vérité a ses complices, ses dévôts et ses prêtres, serviteurs de l'Un

[1] Cette mythologie est paradoxalement d'autant plus prégnante que les diplômes ne sanctionnent aucune compétence efficace.

[2] M. Foucault, L'ordre du discours, Paris, Gallimard, 1971, p.17.

[3] On parle de services d'enseignement, de communauté enseignante, d'élite intellectuelle, de mission d'enseignement et de recherche, et d'opposition entre enseignement et recherche, comme s'il s'agissait d'une opposition entre l'action et la contemplation. Malheur à qui s'avisera de bouleverser le rythme et la finalité de ces tâches rituelles! Voir à ce sujet C. Forestier, Le Monde, 19.8.83 : "Un problème subsidiaire" (en prévision du décret du 16.9.83 augmentant les heures de service des enseignants d'Université).

et de l'Ordre, missionnaires de la vérité. On comprend mieux pourquoi l'image absolutisée du savoir et le besoin d'instituer les moyens nécessaires à sa reconquête, sont à la fois causes et effets de la collusion culturelle existant entre clergé, caste religieuse et classe intellectuelle, d'une part, et de la complicité que partage la science avec la morale et la religion, d'autre part. Même si le savoir s'est institutionnellement laïcisé, même si la théologie (qui était, jusqu'à la fin du 19ème siècle, encore la première des sciences dans l'Université française) a disparu du cursus officiel des études, les traces religieuses du savoir demeurent d'autant plus prégnantes qu'elles restent inemployées dans le système des représentations du savoir. Elles définissent l'espace des valeurs à conserver et à transmettre. C'est pourquoi il reste si difficile d'imaginer un libre espace de savoir, ayant, pour tout support, les repères découverts, au fil de la marche. Mais pourtant, comment apprendre, sans se produire, tel le danseur de cordes, au-dessus de l'abîme, et s'y tenir, en suspens, en négociant sans cesse son propre équilibre ? Car apprendre, c'est lâcher prise, pour quêter une autre prise. Mais l'exigence de lâcher prise ne vient frapper que l'oreille de celui qui a échangé l'image religieuse de la trace comme empreinte contre l'image artistique de la trace comme sillage.

Les signifiants que nous venons, en quelque sorte, de faire scintiller sont les soubassements d'un imaginaire dont il nous faut dégager les *modèles*, en envisageant, tour à tour, mais du même point de vue, le personnage de l'enseignant et celui de l'apprenti. L'enseignant, comme l'a remarqué Y. Illich, exerce une triple fonction : celles de psychothérapeute, de médecin et de célébrant. Restons-en sur le terrain qui nous occupe à présent : celui de la dernière fonction. L'acte d'enseigner est, en effet, inséparable d'une liturgie. Le maître déclame du haut de la chaire de vérité [1], d'un ton oraculaire dont nul n'oserait souligner l'emphase. Il institue et théâtralise, entre lui et son auditoire, la distance sacrée qui départage ceux qui ne savent pas de ceux qui savent et dont il est le représentant. Ce qui fait de lui

[1] Transposant au maître le modèle charismatique de Weber, G. Ferry explicite les caractères suivants : transcendance sacerdotale, transcendance de la personne morale, transcendance du don pédagogique, transcendance de l'engagement, transcendance de la démarche culturelle (*La pratique en groupe*, Paris, Dunod, 1985, p.6-10).

le détenteur de ce pouvoir religieux, ce n'est ni d'abord son autorité, ni même la démonstration qu'il soutient : c'est surtout le crédit dont l'investit la croyance de l'auditoire, qui le met sur le piédestal de représentant sacerdotal d'un savoir divin. L'autorité du maître est sans doute à interpréter sur le mode de celle de l'analyste, lequel se pare d'elle, mais à la seule fin de la retourner [1]. Ainsi, ces deux figures sont-elles investies d'une mission, sans cesse sacralisée par l'énigme d'une connaissance alimentée au monde secret du Livre [2].

Avec *l'écriture*, se trouve inauguré le domaine religieux. Le sacré s'organise autour d'un lieu sélectionné, mis à part, délimité par l'interdit. Lorsque, d'espace habitable, il devient, par l'écriture, espace nommable, voici que s'ouvre alors le monde du religieux [3]. Le religieux est ce qui du sacré s'écrit : il dé-signifie symboliquement ce que le sacré dessine matériellement. Mais, en écrivant le sacré, en le faisant entrer dans le "medium" du signe symbolique, l'écriture le transforme rétroactivement : d'espace interdit, le sacré devient inter-dit, secret, c'est-à-dire non-dit, reste, empreinte, palimpseste, symptôme... Il traduit, dans cette résistance du signe à la symbolisation, une nostalgie de signification immédiate et donc de présence réelle. C'est cette interprétation sacrale de l'écriture qui, dans la pensée occidentale, notamment, confère un statut religieux au savoir, puisqu'il pose un être pré-sent derrière le signe et présuppose une réserve de sens qui, à la fois, insiste et résiste pour se livrer sous les aspects fugitifs et fulgurants d'une apparition. Non événement d'un sens, advenant sur fond de néant, ni événement d'une présence se détachant sur fond d'absence et d'oubli : mais secret d'une présence qui, excédant le signe, en deçà duquel elle se retranche, ne peut être dite que par répétition ou reprise d'éclairages successifs, dont les faisceaux (re)-constituent la présence et la profondeur évanescentes. Comme si le savoir était l'alibi d'un mystère inépuisable à savoir... Si le profil de l'enseignant se présente enrobé dans celui du prêtre, c'est sans doute, parce que l'un et l'autre défendent, en bons scribes, le "zeste" indispensable d'un réel insondable et caché.

[1] Ce retournement est sans doute fonction du degré d'ironie ou d'humour de l'analyste, ce prêtre impie qui ne croit pas en son "caractère".

[2] E. Durkheim remarque dans *Education et Sociologie*, op. cit., p.72 : "Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission, car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment".

[3] Est sacré l'espace peuplé de signes et d'interdits, où la présence de Dieu est censée être disponible. Est religieux l'écrit, où le symbole fait advenir la présence, éprouvée comme absente.

On objectera que ces modèles sont aujourd'hui ébranlés, car les théories de la pédagogie négative ou de l'anti-pédagogie les ont définitivement repoussés hors du champ de notre imaginaire. On ne saurait sans doute affirmer qu'ils se maintiennent sous les formes mêmes que nous avons précédemment explicitées. Comme tels, ils revêtent deux figures : celle de débris idéologiques ou de bris mythiques et celle d'une instance déplacée dans le pouvoir. Qu'on le veuille ou non, quand bien même la technique pédagogique se déploierait comme une mise en scène destinée à raturer le pouvoir dont elle ne peut se passer, elle reste chevillée au fantasme de la prise et de la reprise de parole oraculaire, fonctionnant d'une façon d'autant plus normative qu'elle s'énonce sous le masque qui la banalise à des fins psychologiquement recevables.

L'enseignant qui est le maître est l'autorité quasi divine. Il incarne la parole dont il s'autorise et il s'autorise de cette parole, qui est censée exprimer la vérité que chaque auditeur porte en lui-même. C'est donc un rapport figuratif que le maître entretient avec la parole : rapport théâtral, liturgique et sacré qui le met en position de célébrant, avant de lui faire jouer les rôles d'acteur, d'agent ou d'auteur. Il revendique l'être, en lui conférant le statut de la parole dont il est l'origine. Il fait passer de l'ontologie à l'éthique et de l'éthique à la poétique : l'être est le sens de la parole, en sursis de réalisation dans le sujet parlant. Nous reviendrons ultérieurement sur cette position magistrale parce que magistérielle, qui, occupant le lieu du semblant, se donne comme la fiction et l'anticipation du savoir. Rappelons ici, en passant, que le maître peut soit se déssaisir de la parole qu'il symbolise, soit s'en (em)-parer. Le second lapsus est de nature religieuse, car il institue la norme, le premier étant de nature éthique, car il évacue la conviction que si la parole est Dieu, nul ne peut ne parler, ni apprendre. Tout se passe, en effet, comme si la religion, réduite à un jeu, se prenait subitement à son piège, le sérieux, et que le jeu faisait corps avec l'enjeu, qu'il avait pour fonction d'éviter. Mais si, au lieu d'élever la parole au rang d'absolu, si, au lieu de la consacrer comme étant le savoir divin, le maître met Dieu à distance de la parole, en jugeant cette assimilation comme un moment stratégique à dépasser, alors le rapport du savoir à la vérité s'entrouvre à l'apprenant. A ces deux positions correspondent deux figures de la relation : l'une, éthique, unit par ce qu'elle sépare et l'autre, religieuse, unit parce qu'elle réunit.

Selon qu'il fait appel à l'une ou l'autre stratégie, l'éducateur célèbre selon deux liturgies différentes. Il est le maître socratique qui interroge et disparaît, l'oracle qui indique et se tait : il exprime le non-lieu du savoir. Il est celui qui lève la dénégation qui habite ce dernier : vous voyez bien, dit-il, que je ne sais rien, et que ce que je sais ne sert qu'à témoigner que le savoir surgit en creux, au lieu même où il nous échappe, à vous comme à moi. A dire vrai, une telle détermination est une limite que, la plupart du temps, chasse, de l'horizon pédagogique, l'acte de séduction qui réveille la demande perverse de celui qui, voulant avoir le savoir, se laisse avoir par lui. Combien de maîtres abdiquent pour jouer le double jeu de la séduction qui, s'avançant masquée, se pare de l'ironie socratique. Car il y a une façon sadique de se dérober à la question, en faisant comme si le non-savoir du disciple, exprimé par le retrait, renvoyait à Dieu, c'est-à-dire à un savoir qui serait la propriété du maître et qui, en se donnant comme impossible, s'imposerait néanmoins comme existant. Socrate est-il ou non la figure insidieuse de cette perversion qui incarne le désir du savoir, caché derrière le non-savoir ? On peut tout aussi bien le nier que l'affirmer, au nom de l'ambiguïté stratégique du fantasme.

Apprendre est un acte religieux, puisqu'il consiste à se relier au maître, à s'identifier à lui, à vouloir, à la limite, prendre sa place : à *désirer être le maître*. Les représentations inconscientes qui sous-tendent cette *mimêsis* relèvent de cette dimension mythique et mystique. Elles se rattachent à l'identification massive ou imaginaire dont Freud a montré, dans *Totem et Tabou*, le mécanisme. Le désir de savoir s'articule au fantasme de la présence réelle du savoir personnifié, en sorte que l'apprentissage devient une incorporation, produit un faire-corps imaginaire avec le sujet-maître, posé comme détenteur du savoir, aboutit à une communion. Cette liturgie se soutient d'une foi inconditionnelle en la science toute-puissante.. Et le maître ne cesse de s'identifier à lui-même, à travers l'image que lui renvoie l'assemblée recueillie de ses fidèles serviteurs, et d'incarner l'identification du savoir et de Dieu.

On trouvera nombre d'analyseurs de ces modèles, notamment parmi certaines conduites exemplaires. Mentionnons d'abord le style religieux du rapport au texte qui médiatise le rapport du sujet au savoir à acquérir. Lire

équivalait à recueillir le message, à déchiffrer le secret, à partager une même complicité. En "entrant" dans le texte, l'apprenti s'inscrit dans la tradition kabbalistique, pénètre dans les arcanes du Zohar, en l'occurrence dans les replis du discours humaniste de la raison. Le maître, quant à lui, renvoie au texte et le texte renvoie au maître. On pressent de quel nimbe est auréolé ce dernier, lorsqu'il est non seulement interprète autorisé, mais aussi auteur patenté. La fréquentation de l'enseignement magistral vaut toutes les lectures : une sorte d'osmose s'opère alors entre le maître et le disciple ou l'élève. Voir le maître, l'écouter, lui parler, cela ne suffit-il pas, pour ensuite s'autoriser à dire et se dispenser de lire ? Institué à l'ombre du maître, le rapport au texte transforme l'apprentissage en initiation.

Les lieux du savoir sont déclarés sacrés, en raison de l'autorité de la parole magistrale qu'ils recueillent : universités, lieux de formation, sessions, écoles, grandes écoles, école normale, bibliothèques, divan de l'analyste... Les concours font partie de ces rites qui ordonnent les futurs samouraïs de la société. Pour les réussir, point n'est besoin de briller par la créativité intellectuelle : il suffit de renvoyer au jury, en la peaufinant à la rhétorique, l'image sportive, élégante et équilibrée du savoir, profilée par l'institution. A appris celui qui a réalisé la plus parfaite adéquation du savoir acquis à sa représentation idéale. Le geste de celui qui apprend et qui cherche à obtenir la reconnaissance du diplôme ressemble à celui de l'enfant qui tend avec jubilation la main vers l'image de lui-même qu'il perçoit dans le miroir, ou encore à celui qui, les mains jointes, prie Dieu de l'exaucer. Le candidat vient ainsi quérir l'investiture, en se pliant aux conventions, en jonglant avec une représentation donnée du savoir, qu'il subvertit au nom d'une autre, tout aussi admise et reconnue, en faisant semblant de produire ce que, en fait, il reproduit, à la satisfaction d'un jury qui tranche et juge, avec la complicité liturgique de qui s'y retrouve encore, dans l'image de marque ainsi maintenue [1].

[1] La dialectique est la figure commune au langage de l'intellectuel brillant et au langage du religieux croyant. Elle contourne élégamment la résistance du paradoxe.

La quête du savoir ainsi sacralisé s'exprime à travers une série de *procédures* qui présupposent un *code* de valeurs religieuses : sélection (élection), exclusion (excommunication) ou contrôles (interdits, fautes, erreurs, hérésies), répétition (récit, prière), soumission au texte (écriture inspirée). La procédure de *sélection* se manifeste sans doute au niveau de la démocratisation de l'enseignement qui n'est pas encore totale, si on entend par là la possibilité pour les enfants issus de divers milieux sociaux d'accéder, avec des chances égales, aux divers niveaux d'enseignement. Mais l'obstacle à la non-sélection n'est plus a priori économique, même si ce facteur qui, jadis, a joué un rôle important, en joue encore un, de nos jours et dans certains pays. Il est, en réalité, culturel, car les enfants de classes modestes ont à "apprendre" un patrimoine qui, de fait et de droit, est étranger à leur langue maternelle et à l'ambiance de leur milieu social. La sélection est cette fatale discordance existant, pour les enfants des classes sociales modestes, entre la culture de leur famille et celle que garantit l'institution scolaire. Le savoir est ainsi affecté d'un paradoxe : d'un côté, il est gracieusement offert, telle une manne céleste, à l'ensemble des enfants, y compris à ceux des classes populaires qui doivent s'initier à un langage étranger, sans trouver ni appui ni complicité auprès de leurs semblables. Nul ne contestera que l'apprentissage implique une initiation à la rhétorique et aux valeurs d'une classe et que toute conversion ne peut faire l'économie de l'adhésion à l'orthodoxie d'une église ou d'une chapelle.

On comprend que la sélection ainsi définie se maintienne par tout un système d'*exclusions* ou d'*interdits* qui réfrènent et censurent les déviations. Ortho-graphe, pratique des exercices grammaticaux, apprentissage des normes édictées et des convenances sociales, défense des valeurs vivifiantes du judéo-christianisme, autant de contraintes qui obligent l'apprenant à se mesurer au code, en vue d'acquérir l'art du bien écrire, du bien dire, du bien faire et du bien évaluer. On ne saurait donc méconnaître le système de normes qui représente la projection de l'ordre des convenances sociales et des exigences politiques dans l'art d'apprendre, dont la condition *sine qua non* de la réussite passe par l'introjection des valeurs acquises. Certes, il s'agit là de la dimension politique du savoir, mais celle-ci se fonde sur la dimension religieuse, qui, issue de l'instinct moral, s'emploie à justifier,

défendre et accréditer les vertus d'un tel savoir [1]. On comprend alors pourquoi l'échec de l'apprentissage scolaire est souvent perçu comme le refus sournois d'entrer dans le discours reçu ou comme un aveu d'anarchie. La société, par le truchement de ces procédures d'interdiction, exclut l'enfant qui échoue et donne à cet échec le sens d'une faute, en lui laissant entendre qu'en ne s'intégrant pas, il s'excommunie lui-même. Qui s'inscrit à l'examen, au test ou au concours, commet un serment caché, qui le contraint à la conformité. Régissant l'apprentissage, de façon plus radicale, nous trouvons le processus d'une *demande* perverse.

Réussir l'apprentissage, c'est répondre à la demande que le langage d'une culture nous adresse, c'est comme on dit, entrer dans le moule. Tel est l'origine d'un paradoxe que la docimologie occulte volontiers. Les premiers des listes de concours sont, parfois et même souvent, les portraits-robots façonnés par ce profil de communication. Ils correspondent et répondent à la commande sociale, après un entraînement régulier fait d'exercices, de répétitions, de ré-citations. Pour bien apprendre, il convient de s'intégrer à ce circuit, de se mobiliser pour réaliser le paradigme proposé, pour coïncider avec l'image idéale qu'on fait miroiter devant soi. Le bon élève et le bon apprenti, comme le bon professeur et le bon chrétien, renforcent, par contre-coup, le modèle, en lui donnant une épaisseur et se posent en exemples à suivre et en images à reproduire. Or ce processus psycho-sociologique de valorisation détermine, pour une large part, l'imaginaire religieux. Apprendre implique concentration sur un idéal, blocage sur une image, demande d'être exaucé, c'est-à-dire reconnu. Mais rien ne prouve que ce conformisme, érigé en critères d'acquisition du savoir, soit un élément déterminant de l'intelligence. Si, en effet, le geste de l'apprenant consistait, à l'inverse, à prendre des distances par rapport au modèle, pour l'inventer, le produire ou le briser, bref, pour le répéter autrement, nul doute que ce dernier se produirait comme étant l'expression d'une résistance ou d'un obstacle à l'apprentissage, non comme étant celle de sa finalité. Il existe un discours charismatique auquel se rallie trop facilement la pédagogie classique et qui idolâtre le modèle, au point de voir en lui la raison, le moyen et la fin des pratiques éducatives. On ne se trompera pas, si l'on cherche, dans les procédures de sélection

[1] Le discours politique ne peut se justifier lui-même, s'il ne fait appel aux catégories du discours moral (justice, égalité, harmonie, responsabilité...) et à celles du discours religieux (bien-être, bonheur, survie, appel à l'unité...).

et d'exclusion qui, comme on le sait, sont commandées par un rapport de répétition mimétique à l'image, les motifs de la permanence d'un tel dispositif.

L'initiation est le rite sanctionnant l'agrégation de l'individu à la société de ceux qui, partageant la même connaissance des choses secrètes, sont détenteurs d'un même pouvoir transcendant. Elle n'est donc pas sans rapport avec la démarche de qui apprend. Historiquement, elle implique, dans les sociétés primitives, la communication d'un savoir technique, censé agir sur la nature ou sur l'histoire. Elle est donc inséparable d'un certain enseignement, découvrant au néophyte la portée symbolique des conduites humaines : les savoir-faire, ainsi révélés, sont des figures de vérité plus profondes, les lieux d'exercice d'une emprise sacrée. De telles représentations ne sont absentes ni des techniques d'apprentissage (que l'on pense aux rites des expériences de formation ou à la sanction de certains diplômes), ni des énoncés consacrés qui circulent dans les chapelles, où les disciples viennent célébrer l'enseignement du maître, avant de s'essayer à reproduire son style, son écriture, ses gestes et jusqu'à ses tics... Il ne suffit cependant pas d'évoquer ces recoupements fantasmatiques, pour assimiler ces deux types d'expériences hétérogènes. Si l'initiation inclut une adhésion non revisable, une épreuve quasi-mystique, une illumination instantanée, bref, l'adoption d'une nouvelle attitude, l'apprentissage, la formation et l'éducation sont inséparables de l'esprit critique, de l'habilitation fondée sur le perfectionnement du savoir, sur la discrimination présidant à une classification progressive des données, sur le transfert d'aptitudes procédant par contiguïté et intégration.

Notre démonstration serait incomplète, si l'on omettait de souligner que le rapport au modèle est médiatisé, non seulement par la figure sacerdotale du maître, mais aussi par la dimension sacro-sainte du *texte*. Le maître, on l'a remarqué, est le censeur, ardent défenseur de la vérité et représentant qualifié des interdits sociaux, parce qu'il est, finalement, le détenteur du sens caché. Or, le sens est l'ordre de l'écriture, ou plus exactement, de l'inscription du corps, à laquelle le geste graphique qui le fixe reste subordonné.

Il procède d'une réinscription corporelle ou gestuelle différée, qui tente de s'ajuster à l'inscription antécédente qu'il produit après-coup. Mais on le considère spontanément comme étant donné dans l'inscription antécédente qu'il suffit de reproduire et que le texte supporte et reporte. Le voici donc disponible et accessible, susceptible d'être déchiffré, comme s'il y avait une vérité de la lettre indépendante du projet et de l'acte de la lecture. Or, un tel rapport à la configuration textuelle, assurant la médiation entre la figure du maître et celle du modèle, est, en réalité, d'inspiration théologique. N'est-ce pas, en effet, une certaine interprétation littéralisante du rapport du croyant à l'Écriture qui se trouve ici déplacée et réinvestie sur le rapport du lecteur à l'écrit ? Mais, aussi bien pour le lecteur croyant, qui déplie le sens replié dans la lettre, que pour le croyant, révisant le sens défrayant la lettre, le danger est le même : confondre la vérité avec le sens institué ou avec le langage de l'institution, qui s'empare de la matérialité du signifiant, pour lui assigner une valeur sûre et décisive.

L'école est la gardienne et la gérante du culte des textes qui sont censés coder la figure exclusive du savoir véridique. Les analyses, commentaires, explications, résumés, modes d'emploi et contractions de textes n'ont d'autre but que de reconduire le même interdit de transgression et de dérapage. Qui veut apprendre doit lire, mais lire d'une certaine façon. A bien y réfléchir, il n'existe point de traité méthodologique, scolaire ou universitaire, de lecture de textes, mais des indications, des guides, des schémas, ou des grilles de lectures, qui, toutes sujettes au même flou artistique et religieux, fourmillent de façon indécente [1]. On ne saurait, pour pallier cette situation, observer que lire implique de situer le texte dans son contexte, de l'éclairer par l'ensemble de l'œuvre dont on l'a extrait, de montrer les déplacements qu'il introduit à propos de telle idée ou de tel problème, si on le compare à d'autres œuvres, de dégager, enfin, le projet et la manière de faire de l'auteur. On ne saurait, en effet, nier que l'appréciation d'un tel exercice reste soumise à la subjectivité du lecteur, du jury ou du commentateur. Comment, d'ailleurs, pourrait-il en être autrement ? Exposer, de

[1] Il existe, au plan de la dissertation philosophique, un modèle du genre : M. Gourinat, Guide de la dissertation et du commentaire composé en philosophie, Paris, Hachette, 1976. Mais tout y est si bien dit, amassé et ramassé, que l'exercice proposé est inimitable, tant les règles du jeu sont cachées.

façon exhaustive, les mécanismes de la méthode idéale de lecture reviendrait, finalement, à démasquer le discours de l'institution scolaire ou universitaire, bref, à dévoiler la tautologie religieuse dont ce dernier fait recette. On comprend qu'une entreprise de clarification radicale lèverait les malentendus qui entretiennent les leurres d'un non-dit, où se replie la parole de pouvoir : celle qui dicte, édicte et rend le verdict. On conçoit alors mieux pourquoi l'idéologie de la quête exégétique d'un sens exhaustif procède d'un culte idolâtre, voué à la littéralité secrète d'un sens, requis pour assurer la pérennité de l'institution.

Explicitons, à partir de cette élucidation, les *présupposés* de l'idéologie religieuse qui constitue le code salulaire de bonne conduite de l'apprenant. Il est d'abord indéniable que, pour apprendre, il faut qu'il y ait *progrès*. Or cette notion, spécifiée par l'élimination des erreurs en fonction de la répétition et de l'approximation d'un optimum idéal, sert aussi de clef de lecture au développement de la culture. La science, par exemple, est le signe d'un progrès, parce qu'elle est le fruit d'une lente maturation et d'un long apprentissage. Si notre propos n'est pas d'analyser le fondement d'un tel discours qui mobilise une confiance aveugle dans le dogme de la science - qui, comme tout dogme, n'échappe pas au développement - et qui s'appuie sur une vision linéaire de l'histoire et sur une conception dialectique de la raison identifiée à la conscience humaine, il reste néanmoins qu'une telle représentation requiert d'être interrogée, aussi bien lorsqu'elle détermine l'attitude de l'apprenant que le profil du développement des sciences. Prenons le cas des courbes d'apprentissage qui nous apparaissent être des symbolisations de reconstitution d'opérations effectuées en fonction d'une réussite finale, incluant le facteur du temps comme étant le critère essentiel de l'entreprise. En réalité, il nous semble que ce genre de figuration masque les seuils, les ruptures et les retombées qui, structurant le parcours, sont peut-être plus nécessaires à l'apprentissage que les marques des bonnes réponses. Par ailleurs, le progrès qu'elles enregistrent est tout à fait relatif, puisqu'il sanctionne la bonne adaptation d'un comportement à une situation prédéterminée. Si nous dressons maintenant la courbe de l'évolution de l'histoire des sciences,

nous verrons en elle le fruit d'une construction rationnelle, masquant, à nos yeux, le processus de genèse d'un savoir, issu du refoulement de l'idéologie qui l'a fait naître. Ce qui signifie que la science évolue, moins par amplification ou développement, que par réinvestissement de séquences de savoir, sous des figures ou des schèmes nouveaux. C'est pourquoi on ne saurait soutenir qu'une théorie scientifique est plus *vraie* qu'une autre, à moins que l'on désigne, sous ce qualificatif, une meilleure adaptation à une situation expérimentale donnée.

L'imaginaire scientifique du progrès va de pair avec l'imaginaire théologique de la *présence*, qui explicite le référent du discours scientifique, en indiquant la chose cachée derrière le signe, le réel cherché, l'absolu postulé [1]. On comprend que le fantasme du progrès qui en découle s'autorise du célèbre axiome : le réel est le rationnel ou le rationnel est le réel, disons son effectuation, sa mise au jour au travers de formes, de normes et d'outils. Voici que l'exigence d'une présence devient l'objet que la conscience s'assigne, comme impératif, au travers de sa propre représentation : objet donné et saisissable, lisible dans les péripéties de l'apprentissage ou les avatars de la raison historique. La conquête de cet absolu présent est non seulement une origine, mais une fin, au double sens de ce terme : elle oriente, mais aussi achève, termine et bloque. Bref, l'apprentissage, comme la science, "réussissent" en se détruisant. Pourquoi dès lors ne pas concevoir le ratage de l'objet, ce péché de jeunesse de l'apprenant, comme étant un élément constitutif de son comportement ? Car il convient de poser la question du lieu de la représentation et de la présence. Si la représentation n'est pas la représentation d'une présence, la présence n'est pas, à l'inverse, la somme des représentations qui la traduisent. Représentation et présence sont peut-être alors deux figures différées de ce que nous nommerons plus loin la relation.

Le mythe du progrès et l'illusion du réel se rattachent enfin au présupposé religieux de la *cause cachée*, qui nous apparaît être le ressort de toute

[1] Reste que le thème du progrès est une sécularisation du motif théologique de l'accomplissement des Ecritures, qui s'opère, au 18ème siècle, par transfert sur le développement des schèmes et sur le développement de la personnalité.

la fantasmagorie religieuse. Identifier le savoir à la cause, cela revient à lui assigner le statut d'une présence vérifiable et, du même coup, susceptible d'être approchée selon une progression indéfinie. Refoulée ou dévoilée, la cause, issue du désir de savoir, assigne à ce dernier un terme, en transformant, en réalité absolue, la modalité absolue de la revendication de ce même désir. Se coupant de l'accès à la vérité, le sujet de la science cherche à la maîtriser, en s'appropriant l'objet abolit. Si le savoir est savoir de la cause, projetée hors de ses prises, quiconque apprend en assure la reprise ou la récupération, en s'évertuant à conférer un statut symbolique à la poursuite chimérique de l'absolu.

Ce glissement n'a pas seulement une signification religieuse. La cause, est, en effet, la figure du pouvoir qui produit et contrôle l'effet. Causer, c'est avoir prise sur ... Nous rejoignons ici le point généalogique, où se recoupent le religieux et le politique. Le chef donne, en effet, figure mythique à la complicité mystique du groupe, prêt à sacrifier, pour sa survie, la cause qu'il s'invente. C'est le désir religieux qui, pris au piège de son mensonge et devenu sans doute conscient de l'impossibilité de son entreprise, donne naissance à la représentation politique, le pouvoir assurant alors la relève de l'échec religieux du savoir. Car tout pouvoir qui combat le désir religieux sape ses propres bases : la position de la cause qui mobilise énergies, efforts et projets a besoin du leurre du caché, comme discours de sa propre justification. Evoquons, à l'appui de cette analyse, les thèses de Y. Illich. La société sans école recouvre non une société sans lieux institués du savoir, mais une société sans lieux scolaires du savoir. Elle se développe en marge du modèle "scolastique" de la connaissance ou du "scolaro-centrisme" de l'apprentissage. En récusant, toutefois, la seule communication mécanique et livresque du savoir, l'auteur d'une telle théorie reconduit le modèle économique et sacerdotal d'un savoir qui reste intact dans sa position instituante. Les "réseaux" du savoir de la société déscolarisée recoupent, en réalité, les banques de connaissance, où s'entassent les objets de civilisation : outils, documents, archives et témoignages qui font, de ces lieux, des musées ou des laboratoires, des boutiques de sciences, contrôlés par des guides et par des maîtres, semblables aux nomothètes de Platon. Délesté de sa garantie politique, le

partage religieux du savoir trouve son label dans le modèle du libre échange économique. On voit, là encore, que le modèle scolaire du savoir n'est pas éliminé par le modèle charismatique qui reconduit, sous une apparence conviviale, le modèle magistériel et autoritaire de la science absolue.

II - TAXINOMIE DES FANTASMES RELIGIEUX

Le fantasme le plus directement accessible à notre analyse relève de ce que nous appelons le *syndrome divin*. Il repose sur l'identification de la vérité à la cause du savoir [1]. Comme si la vérité n'éclosait pas dans la différence instituant la relation du sujet parlant à son énonciation et la relation du sujet croyant à autrui. Extraire la cause de la vérité, en faire l'objet d'une conquête intellectuelle, se mettre soi-même en lieu et place de cet objet, telles sont les tactiques retorses du syndrome divin [2]. La dialectique hégélienne réside dans la position et dans la résolution d'un tel fantasme. S'il existe, en effet, de l'absolu dont le sujet est séparé, c'est que ce dernier s'est, par faute, par ignorance ou encore par erreur, démarqué de cet absolu, auquel il ne cesse pourtant de se rapporter [3]. Il lui reste donc à se *relever* de cet oubli, pour se recycler dans le mouvement de présentation de cet absolu. Sujet et absolu sont les deux faces d'une même affirmation. On le voit, ce discours est porteur de la même ambiguïté que celle qui affecte le fantasme. On peut, en effet, l'interpréter dans le langage relationnel, et, dans cette perspective, l'absolu désigne l'affirmation du sujet qui met à mort le fondement, auquel il tendait à s'identifier, après avoir mesuré, combien il s'en était écarté. Mais on ne peut éluder une seconde lecture qui ferait de l'absolu le terme positif, que le sujet viendrait rejoindre. Nous le constatons, une fois encore, c'est le même fantasme qui autorise ces deux modes de lecture. Or, celui qui apprend passe du second au premier, en renonçant à l'illusion de savoir, entretenue par le syndrome divin, fruit de l'empilement et de la consécration des trois couches fantasmatiques précédentes, bref de l'érection de Dieu au lieu du corps absent, des valeurs déniées et des capacités occultées. Il risque cependant de s'arrêter à la

[1] En réaction, ceci est clair, contre les modèles totalitaires de l'économie marxiste.

[2] Sur la critique du savoir absolu maquillé en religieux, on lira P.B. Marquet, L'enseignement ne sert à rien, Paris, E.S.F., 1978.

[3] L'absolu est précisément la mise en oeuvre de ce rapport.

seconde lecture, en niant la dénégation, qui le pousse à exalter le "corpus" du savoir, le prix de l'avoir et le poids du pouvoir. Quel éducateur et quel formateur et quel enseignant n'ont jamais été tentés d'occuper cette position du sujet sachant ?

On ne saurait, en revanche, reprocher à celui qui apprend d'être, au départ du moins, fasciné par l'image de cette place fantasmatique, désignée par les mythes du discours d'éducation ou de formation, exprimant une même revendication : celle de la conquête des lieux saints, du pèlerinage aux sources, du paradis perdu, du langage charismatique, du don des langues et de la conversion. Au temps de l'illusion mobilisatrice succède ensuite celui de la recherche aride, de l'engagement créateur et de l'entraînement rénovateur. Le syndrome divin trouve, dans le fantasme de *l'élitisme*, une base stratégique. La décision d'apprendre s'accompagne, en effet, souvent d'un désir de re-génération et de renaissance, supporté par le partage en commun d'un même secret. Ceux qui savent sont initiés, et, à ce titre là, ils ne font plus partie de la masse dont ils se distinguent comme le sacré du profane. C'est sans doute cette délimitation imaginaire que marquent notamment des analyseurs aussi divers que la chaire magistrale, les titres du professeur d'université [1], le silence de l'analyste, le prestige de l'écrivain, la titularisation professionnelle et fonctionariale, l'accès à un diplôme reconnu, la réussite à un concours d'entrée aux grandes écoles...Nul ne saurait contester qu'il y a un sacerdoce du savoir exercé par ceux qui, ayant appris, sont désormais reconnus savoir.

Ils savent, mais quoi ? Nous voici renvoyés, pour répondre à cette question, à circonscrire un autre fantasme, qui survalorise ce que l'on appellera la représentation de la *réserve* [2]. Rattachée au corps, celle-ci évoque la pudeur. Investie dans des jugements de valeurs, elle évoque l'image du coffre-fort, du magot et du trésor qui dort. Déplacée sur le champ du pouvoir, elle suggère que le prince, l'analyste ou le maître incarnent le principe de raison qui, au dire de Heidegger, est abyssal, parce qu'il énonce que personne n'agit sans raison, c'est-à-dire que l'être des raisons échappent à quiconque s'emploie à les apprendre. Mais le fantasme de la réserve trouve une signification religieuse dominante dans la transcription de l'énigme en termes

[1] A. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Gallimard, 1985.

[2] La réserve est, dans le champ de la fantasmatique religieuse, ce qu'est le prélèvement dans le champ de la fantasmatique économique.

de mystère. A la différence du problème qui objective une question, en la jetant devant le regard (*pro-blêma*), l'énigme est le langage du sujet qui devient, à ses propres yeux, une question. Le mystère, quant à lui, arrache la question à l'expression connotative du sujet, pour la rattacher à un ailleurs inconnu ou transcendant. Or c'est ce glissement du problème à la question, de la question à l'énigme et de l'énigme au mystère qui institue le sens en situation de sursis, de surcroît, d'excès, de sauvegarde...

L'imaginaire du *tabernacle* fraie le chemin d'un dépassement au fantasme paranoïde de la masse incontournable et au fantasme schizoïde du morceau arraché. Il déplace la signification de la réserve, représentée comme le lieu d'une accumulation de données ou comme le reste inépuisable qui se parcellise sans fin dans les prélèvements opérés. La réserve recouvre, dans sa connotation religieuse, le sentiment de la pudeur qui procède de la jouissance retenue. N'étant ni la jouissance qui, échappant à la sanction de l'interdit, donne l'illusion du désir, ni le plaisir qui est la jouissance limitée et retournée par la loi, un tel sentiment mime l'interdit, cachant ce qu'il montre et montrant ce qu'il cache. Entre le plaisir qui est le langage du désir et la jouissance qui est son envers, elle dénote la jouissance différée. La réserve est le fruit de cette retenue qui s'arrête à mi-chemin, qui se dit à demi-mots, dans l'entre-baillement des ouvertures, derrière lesquelles elle est retranchée. Le corps du savoir, fantasmé comme réserve, n'est plus l'inaccessible réalité, ni la réalité qui l'on pourrait grignoter par bouts, par pans ou par morceaux. Il est ce qui se dévoile et se voile indéfiniment, sans que le voilement ne marque un point d'arrêt décisif au jeu de sa dérobade. Il est entre-vu, entre-aperçu, mi-dit et à demi montré : happé vers sa réserve.

C'est dans les codes éducatifs, plus que dans les codes d'apprentissage, que ce fantasme s'inscrit. Que l'on feuillette les traités d'éducation, publiés au 18ème et au 19ème siècle [1], on verra que les bonnes manières, inculquées par l'éducation, expose et délimitent en miroir l'espace sacré du savoir. Gestes mesurés, regards discrets, tenue correcte, langage parcimonieux, tout ce discours atteste le comportement religieux nécessaire à l'accueil de la science. Sans doute rétorquera-t-on que ces consignes de

[1] Voir le traité de Jean Baptiste De La Salle et celui de M. Tronçon.

bienséance et de civilité étaient dictées au nom de principes chrétiens. Il convient pourtant de préciser que ce style d'éducation met, au service de la politique, une morale qui, bien qu'inspirée de principes religieux, exprime avant tout les liens complexes et complices que le savoir entretient avec le sacré. Ce n'est pas parce qu'un tel langage n'est plus parlé comme tel, qu'il n'existe pas. Il s'est en fait déplacé dans des procédures éducatives qui relèvent indirectement de l'apprentissage : morale laïque, éducation civique, sportive et artistique, tant au niveau de l'entretien corporel que dans le commerce des croyances religieuses, diététiques ou ascétiques et astrologiques et ludiques...

La représentation de la réserve est traversée et réséguée par la *lettre*. Le religieux est le produit d'une fanstamagorie de l'écriture, identifiée au trait de l'interdit qui sacralise. Est sacré l'espace qui, relégué, délimité et réservé, matérialise la présence incertaine, car transcendante et ambiguë, bénéfique ou maléfique, d'un au-delà du sens ou de l'être. Est religieux, en revanche, l'espace graphique qui symbolise cet au-delà, sur le mode d'un rapport spirituel. Mais il peut se faire que le religieux se fourvoie dans les méandres du sacré et que, au lieu de signifier, il prétende représenter l'être, le sens, le savoir ou Dieu. Or c'est ce malentendu sacré sur la fonction de l'écriture qui favorise l'émergence du fantasme de la lettre. Voici que le signifiant, au lieu de renvoyer à un autre signifiant, se referme sur lui-même, épousant le profil d'un contenant qui enclôt le sens. La lettre est l'auréole d'un sens insondable, inépuisable et tragique, qui détient la clef de notre destin. Apprendre suppose donc d'être initié à cette lecture qui déploie les plis et les replis du mot, des lignes et des paragraphes.

L'être du savoir, parce qu'il est savoir de la lettre, renvoie à une *présence réelle*. La réserve est le surplus de cette présence que l'écriture dit et interdit. Etre en attente de l'accomplissement, qui est là et n'est pas là, et, dans cet entre-deux, communier, en apprenant, au savoir qui se voile et se dévoile au lecteur : telle est l'attitude de quiconque sacralise le savoir par le truchement de l'écriture. Or cette focalisation fantasmatique sur la lettre - qui, comme toute représentation imaginaire, est non à détruire, mais à retourner - dépend de multiples facteurs. Les uns tiennent sans nul doute, comme nous l'avons rappelé, à la ritualisation institutionnelle

des procédures particulières, mais aussi à l'interprétation instrumentale du langage, assimilée à une sorte de paroi réfléchissante de la réalité. Les autres dérivent de conditions culturelles complexes, telles le retour sécurisant à un positivisme textuel, la recherche de racines, non plus dans la terre natale sacralisée, mais dans un univers de signes, érigé en paravent à l'errance et au morcellement. Mais les dispositions du désir de chacun viennent appuyer ou bien effacer ces tendances générales. C'est ainsi que l'apprenant hystérique, impatient de communier au savoir, biaise avec la lettre, à la différence de l'apprenant obsessionnel qui, persuadé que le sens est enchâssé dans le texte, n'en finit pas de littéraliser : de scruter, de déchiffrer et d'interpréter les signes.

L'apprenant qui partage, sans le relativiser, cet imaginaire, s'épuise à réduire l'irréductible décalage entre le sens manifeste de la lettre et le sens dérobé dans la lettre. Il est, oh ! combien, menacé de s'accuser de cette situation, en versant cette impossibilité imaginaire au compte de son impuissance. Il se rend *coupable* de son non-pouvoir, transformant son lapsus en erreur et son erreur en faute. Or le non-pouvoir est le signe de possibilités, non celui d'un échec. Il est le symbole du rien qui se cache dans la lettre, comme il est aussi, dans un tout autre domaine, le symbole du rien qui motive l'amour. Cette angoisse qui découle de la revendication d'une impossible communion est sans nul doute la cause cachée de bien des échecs scolaires ou de bien des malaises relationnels, bref le principe de blocages fort diversifiés en apparence. Le fantasme de culpabilité qui provoque aussi bien l'anorexie intellectuelle que la compulsion au savoir est un sentiment inconscient qui s'impose, paradoxalement, pour témoigner, au titre du symptôme, du refus de la culpabilité première : celle qui consiste à reconnaître que chacun est "coupé", "séparé" et à jamais "éloigné" du savoir. Apprendre implique de lire, à travers le fantasme, la coupure, la séparation et l'interdit qu'il masque et où prend sa source le désir de représenter ce que l'on "croit" savoir.

III - GENEALOGIE DES FANTASMES RELIGIEUX

Si nous nous explicitons les liens qui, en nouant religieux et savoir, définissent les moments fantasmatiques de l'apprentissage, nous entre-voyons l'enchaînement de trois mécanismes : ceux de la dénégation, de la compulsion et de la forclusion, contribuant à forger le profil général d'un discours commun.

La dénégation consiste à affirmer la cause et à s'en départir, en vue de se l'approprier, par un jeu de séduction, d'ascèse et de récupération. Elle présuppose que la parole refoulée soit identifiée à la cause à chercher ou à entendre, face au tribunal de la conscience. Le *logos* commence par s'exiler de sa dimension d'écoute, pour se proposer comme un "objet", comme un simulacre suscitant la séduction dans le champ de la vision et de la possession. On pourrait résumer les trois temps de la constitution d'un tel discours, de la façon suivante. Au départ, la parole, faite cause, est repoussée lors des "prises" du désir. Ainsi soustraite, elle devient un objet à mériter par l'effort. Une fois capturée, elle devient un prétexte à l'amour et au désir : elle est aimée, parce que le sujet s'y reconnaît, et désirée, parce qu'il ne peut la posséder en totalité [1]. Le jeu de l'amour et du désir est alors celui de l'oscillation entre le déjà-là et le pas-encore. Religion et savoir instituent l'origine, en retournant la parole en cause efficiente et la cause efficiente, impossible à restituer, en toute intégrité et intégralité, en cause finale, bref le *logos* en logique et la logique en eschatologie. L'origine n'est pas perdue, mais elle est soustraite à la saisie et au regard et, par conséquent, déclarée récupérable sur le mode de la cause finale. Le désir de la cause, projeté en amour, s'inverse en cause du désir.

La dénégation entraîne la *compulsion*, c'est-à-dire la répétition pulsionnelle de la demande cherchant à se satisfaire, en se re-présentant son parcours:

[1] J. Lacan, Le sujet de la science, in Les Ecrits, t.2, Paris, Le Seuil, 1966, p. 855 sq.

celle du désir cherchant à se voir dans l'image amoureuse. Le séducteur veut entraîner autrui dans le piège où il s'est (é) pris : le savoir, érigé en cause de son désir, ne peut fonctionner comme cause du désir de l'Autre qu'en passant par la médiation amoureuse. Le voici entraîner à faire l'apologie de son stratagème, en le voyant fonctionner, comme tel, chez autrui. Théologien et causeur, le séducteur prend la place du sujet divin, supposé savoir, auquel il a auparavant sacrifié. Place qu'il sait intenable pourtant, car il faut qu'il ne soit pas, pour lui-même, la cause du savoir, afin de pouvoir l'être pour autrui. Il s'entretient à apprendre et à lire, mais il se retient d'écrire : mieux vaut voir et juger le savoir d'autrui que de se donner à voir et à juger dans l'écriture chaotique de l'apprenant.

La lecture est chez lui le masque d'une écriture impossible. Ecrire équivaut, à ses yeux, à se voir comme sujet, se regardant lire et se donnant à lire à ses conquêtes. Il devient auteur, lorsqu'il est lu et reconnu comme livre vivant, parlant d'amour. C'est pourquoi il n'en a jamais fini d'apprendre. Si jamais autrui en venait à savoir plus que lui, ne serait-il pas voué aux gémonies ou à la géhenne ? Que ce renversement se produise, et c'en est fini de sa stratégie, à moins qu'il n'en vienne à inverser son discours, au point de déconsidérer le savoir, auquel autrui aspire encore, comme étant une entreprise futile, incertaine et irrecevable. La compulsion parle le langage de l'amour imaginaire supposé "possible", en disant : encore, toujours plus.....

La compulsion, rendant impossible la levée de la dénégarion, produit la *forclusion*, c'est-à-dire l'inversion de l'intérieur en extérieur. Voici que le savoir répétitif de l'objet se transforme en objet à savoir, en réel à saisir. L'impossible intégration rejette le savoir à l'extérieur de la conscience et de la symbolisation, par laquelle elle s'exprime. Tel est le mécanisme de la psychose : engendrer l'illusion irréversible, l' "objeu" fatal, qui consiste à prendre son voeu (*Wunsch*) pour la réalité, sanctionner la forclusion qui aboutit à poser, à l'extérieur de soi, sous forme de réel, l'image impossible à récupérer, parce que résistant à toute symbolisation. De point vide d'où le sujet s'aventure à désirer, le Sexe devient une image phallique, caricaturant l'objet à atteindre. On voit mieux alors combien savoir et religion se rejoignent au plan de la culpabilité, comment désir de savoir et désir religieux

naissent d'une division imaginaire du sujet entre le dedans qui l'interpelle et le dehors qui le comble. Le maître est le lieu-tenant du kérygme, fruit de cette illusion : "Dieu, le Savoir existent, je les ai rencontrés ". Il survient en lieu et place de l'inversion de l'imaginaire en réel, pour confirmer, conforter et consacrer l'objectivité de l'Absolu et du savoir. Le savoir absolu nomme en fait la position du maître, avant d'en exprimer la prétention. Il y a, comme nous l'avons souligné plus haut, un abîme entre cette culpabilité religieuse, qui transforme la cause à atteindre en objet à êtreindre, et la culpabilité originaire qui surgit, en même temps que le sujet parlant au principe même de la division qui le constitue, entre la parole, où il se risque, et le réel, qu'ayant perdu, il se doit d'apprendre. La culpabilité religieuse inverse le rapport instituant du réel et du symbolique : de cause perdue, le réel devient chose à atteindre ; inversement, de limite, le symbolique devient figure lointaine, ébauche d'une réalité à venir. Elle rature, oblitère, efface, en la reportant ailleurs, à la seule fin de la rendre visible, la division qui marque le sujet, du fait de sa culpabilité originaire. Le savoir est désir de voir la différence, pour se savoir soi-même capable de la combler. Capable et non plus coupable, d'une coupure dont on n'a pas à se couper. Appel du réel, exigence indéfinie de progrès et de salut : tel est l'insituant religieux d'un discours, tendu entre l'anamnèse de ses réussites et l'eschatologie de sa pleine manifestation.

La trame religieuse que tisse le parcours de l'apprenant nous semble en appeler à trois motifs relatifs à l'unité, à l'ambiguïté et au paradoxe. Nul ne mettra en doute que le schéma fondamental du religieux articule les thèmes de la procession et du retour. Comme nous venons de le montrer, l'unité peut être absolutisée, c'est-à-dire soustraite aux prises du sujet. Qu'elle soit fantasmée dans l'image du sein, de Dieu ou encore des déterminants essentiels d'un bonheur dont notre condition nous sépare, elle provoque tout un chacun à la reconquête, à la restauration et, finalement, au retour à l'état de symbiose originel. Or, tel est bien le discours de référence que, spontanément et simultanément, pourraient soutenir l'esprit religieux de l'apprenant et l'esprit intellectuel du croyant. N'y aurait-il deux façons de se rallier à l'unité perdue : l'une consistant à se l'accaparer par le savoir, l'autre à la récupérer par la croyance ? On comprend mieux, sous cette perspective, pourquoi le croyant comme l'apprenant revendiquent les mêmes fantasmes

religieux. Ils partagent, en effet, un double préjugé commun : d'un côté, ils postulent une unité dont l'éloignement fait un malheur, d'un autre côté, cette unité se présente à eux, sous le double visage du savoir et de Dieu.

Mais cette position initiale se complexifie, au fur et à mesure que les incertitudes du croyant et les tâtonnements de l'apprenant démentent l'image, à laquelle chacun d'eux s'est aveuglément accroché. L'unité, ainsi conçue pour être désirée, ne serait-elle pas impossible à restaurer en totalité ? Sans nul doute, si l'on évoque les motifs religieux de l'ici-bas, du mérite et de la faute ou les motifs intellectuels du travail, du progrès ou de l'erreur. Mais elle peut toujours être appréhendée en partie, en dégradé ou en miroir, selon la mesure d'une progression constante. C'est ici qu'interviennent les procédures d'interdits, d'exclusions et de normalisation grammaticale ou dogmatique. Déclaré inaccessible, le tout du savoir se renverse en pas-tout à savoir, sans qu'il ne soit, cependant, barré comme tel. Car la totalité ou l'unité restent bien l'objet d'une revendication, mais irréalisable, en ce bas monde, pour l'esprit religieux et intouchable, en raison des limites de la raison, pour l'esprit intellectuel. Or, puisque cette origine, estompée et non raturée, condense le fond ou l'horizon préalables, sur lesquels se détache l'objet à appréhender, le désir d'unité, ainsi dédoublé, fonctionne de *façon ambiguë*. Il n'est pas exaucé, mais il est en passe de l'être. N'est-il pas manifesté dans chacune de ses figures ? Le tout n'est-il pas affaire de délai, de sursis, de temps ? Voici que se substitue, à la nostalgie, l'ambiguïté, l'ambivalence, la dissymétrie...

Ce deuxième moment de l'inadéquation, apparu à la faveur de l'interdit, inaugure les liturgies, les célébrations, les canonisations et les intronisations. Comme l'église a ses saints, les idéologies ont leurs promoteurs et les doctrines leurs fondateurs. Nous voici projetés dans la marre du sacré. Le signe renvoie à une présence invisible et mystérieuse, parce que interdite et indiscernable, retirée dans l'obliquité et dans l'ubiquité. Nous avons désormais à faire à deux interprétations du religieux : l'une fonctionnant sur le mode analogique du retour, l'autre sur le mode apophasique du détour. Chacune d'entre elles correspondent à deux conceptions connexes du savoir, pensé tantôt comme une unité ordonnée et à découvrir, tantôt comme une unité donnée, mais radicalement inconnaissable.

L'ambiguïté qui consiste à mettre le savoir à la place de Dieu et à le soustraire alors aux prises de l'apprenant camouffle, en fait, sous le masque de la dialectique du savoir présent et absent, un *paradoxe* qui représente le troisième moment de notre parcours. Que signifie, en effet, que Dieu, à l'instar du savoir, soit ou ne soit pas, existe et échappe radicalement, sinon qu'il est, là encore, conçu, à l'image du savoir, comme l'objet d'une représentation et donc d'une adhésion ? Comme le croyant, l'apprenant ne cesse de contester les représentations, aux travers desquelles il exprime et construit un système symbolique de croyances. Ce faisant, il entre dans un moment paradoxal. Prenant la mesure de ce que croire et savoir sont les deux faces de ses représentations, il commence à apprendre, c'est-à-dire à soumettre celles-ci à l'interrogation et au débat critique. Ne nous trompons pourtant pas de direction, car il s'agit non de croire au savoir, ce qui serait une insidieuse façon d'absolutiser ce dernier, mais de savoir, que l'on croit au travers et par la médiation du savoir lui-même. C'est le mot de vérité qui, selon une certaine rhétorique, qualifie le statut de ce savoir, arraché au socle des certitudes et troué de doute, parce que référé à un sujet qui sait au moins qu'il croit avant de savoir. Comme ne pas reviser, dès lors, les représentations du savoir identifiées à une unité et à une réalité objectives et transcendantes ? Apprendre, ce n'est plus retourner à un principe dont on se serait séparé : c'est présupposer l'unité pour la construire, articuler les éléments en les organisant en fonction de repères, de critères et de modèles. Nul doute que c'est avant tout la croyance qui est le levier de la supposition, en vertu de laquelle l'apprenant peut dire qu'il sait.

IV - METONYMIE DES FANTASMES RELIGIEUX

Alors que les fantasmes économiques et les fantasmes politiques envisagent respectivement le savoir comme un médium d'échange et un médium d'entreprise, les fantasmes religieux indiquent, quant à eux, la charge de croyances, que ce dernier refoule. Plaçons-nous, d'abord, face à l'objet. Si le savoir appris est construit et si le savoir construit se dépose dans des

représentations symboliques, qui ratifient le non-lieu d'une unité imaginaire des connaissances, il est clair qu'il repose sur un dispositif de *consensus*, d'*adhésion*, d'*adhérence* et de *reconnaissance*, qui caractérise le symbolique comme tel. La démonstration est encore plus probante, si nous envisageons la conduite de ceux qui "communient" aux mêmes symboles. Si l'apprenant est le sujet supposé savoir, non seulement au regard d'autrui, mais aussi à ses propres yeux, et si le sujet supposé savoir est le sujet qui s'affirme croyant, on sera bien obligé d'admettre que le savoir trace la configuration symbolique de diverses façons de croire. Apprendre reviendrait à ajuster, dans un même discours, les modes de l'énonciation d'une adhésion en cours aux modes d'énoncés disponibles et à contester les seconds par les premiers, afin de produire un nouvel équilibre ou une nouvelle synthèse des données symboliques en interaction.

Si les fantasmes religieux ont pour fonction de pointer l'indécidable dont s'entretient le savoir, comment les distinguer des fantasmes politiques qui reposent, eux aussi, sur des stratégies analogues de reconnaissance ? Certes, chacun de ces réseaux fantasmatiques, en fournissant différents appuis à l'apprenant, lui offre une surface de lecture, de jalons, de marques, de bornes et de traits pertinents. Où se trouve donc la différence entre la fiction du croire et celle du pouvoir ? La réponse découle de la formulation d'une autre question et de la réponse qu'on lui fait. Elle dépend, en effet, de la façon dont l'apprenant se rattache à ces deux pans d'imaginaire. La différence tient donc non aux contenus, mais à la façon dont celui-ci s'y rapporte. Car politique et religieux sont les deux terrains de manoeuvre les plus prisés de la science. L'un et l'autre ne se définissent-ils pas par la dénégarion, c'est-à-dire par la substitution, à la vérité qui est sans cause ou sans raison, d'une cause et d'une raison à défendre, par la mobilisation des tactiques de la croyance que sont la complicité, la fiction et la reconnaissance, enfin par des démonstrations de séduction, de manipulations et de récupérations, visant à concilier les "faveurs" ou les "bonnes grâces" du chef ou de Dieu ? Mais le fantasme politique ne fait pas croire de la même façon que le fantasme religieux. Il signifie, en effet, la transcendance sur le mode de l'alternance, en la situant tantôt en deçà dans la figure économique du citoyen, tantôt au-delà dans un idéal utopique de fraternité et de bonheur. Comme

on l'a déjà remarqué, il ruse avec la transcendance du religieux qu'il mine et qu'il mime en biaisant avec elle [1]. On conçoit alors aisément que le religieux, en quelque sorte laïcisé, récupéré dans la figure du politique, fasse appel contre ce dernier, pour revendiquer une transcendance indisponible, invérifiable et indécidable, située hors du champ, où oscille le balancier du politique. Tout se passe comme si le politique levait la dénégarion qui lui était spécifique ainsi qu'aux religieux, comme si la figure du chef arrêta la transcendance indéfinie du religieux, en lui interdisant de poursuivre sa course. Le religieux se déporte pourtant bien ailleurs : sur les marges du social et du politique, mais aussi sur un imaginaire de croyances magiques, apocalyptiques, millénaristes, astrologiques et messianiques qui échappent à la censure du pouvoir. Ce faisant, il lance un défi à la transcendance tronquée et tronquée du politique. Il dessine, finalement l'auréole du pouvoir : *le non-pouvoir*.

On aurait tort de juger ces considérations comme étant trop éloignées de notre propos. C'est, en effet, à travers le chassé-croisé des fantasmes politiques et des fantasmes religieux que s'oriente l'apprenant. Il entre dans le jeu de la dénégarion : tantôt il lève celle-ci en recourant aux représentations du pouvoir, tantôt il dénie cette levée, opérée par l'imaginaire politique, au nom de défis inspirés par l'imaginaire religieux. Ce jeu de la récupération politique du religieux et de la subversion religieuse du politique traduit, sur le mode fantasmatique, la double stratégie qui, dans tout apprentissage, conjugue maîtrise et désistement, pouvoir et non-pouvoir, prise et déprise, synthèse provisoire et déplacement. Mais la contestation du religieux à l'endroit du politique porte non seulement sur l'image du pouvoir, mais aussi sur le modèle de la *relation* que ce dernier entretient [2]. Mettant en lumière la nudité du roi, elle souligne qu'il s'est habillé sur-le-champ, en ayant revêtu des vêtements d'emprunts, c'est-à-dire qu'il tient son pouvoir de sa position de double du groupe, de figurant d'une complicité dont il n'est pas le maître. Qu'est-ce à dire, sinon que les fantasmes religieux, tout en circonscrivant la dimension du croire et du non-pouvoir, en appellent

[1] Y. Barel, Le politique : figure métissée du religieux, in *Langage et déplacements du religieux*, Paris, Cerf-Cerit, p.86 sq.

[2] Nous sommes convaincu que le politique, et donc le pouvoir, parle le langage de la morale, c'est-à-dire du consensus, du ralliement à l'unité ou du rassemblement, alors que le religieux, ne disposant pas du pouvoir qu'il représente, parle le langage de l'éthique, c'est-à-dire du repère de la règle provisoire et de l'appel à l'Autre. Au moins dans l'idéal !

à un élargissement et à un dépassement de l'image de la relation? Le maître n'est ni le témoin, ni le gérant de l'image du groupe, mais il enseigne : en contre-signant le savoir acquis, il signifie le savoir absent, il indique l'ailleurs. Tel est sans doute le modèle heuristique de la relation, tressé de pouvoir et de non-pouvoir, que voilent et dévoilent les fantasmes religieux. S'il n'y a point d'apprentissage, qui ne s'inscrive dans un espace où la relation de formation et d'éducation ne fasse office de principe moteur, on percevra mieux les implications de telles affirmations, que nous allons développer dans la partie suivante.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Nous voudrions conclure cette deuxième partie de notre réflexion sur deux remarques, à notre avis, essentielles, soulignant la façon dont l'apprenant se rapporte à ses représentations et les assume. Rappelons incidemment que nos considérations topologiques et taxinomiques concernent non les fantasmes en eux-mêmes qui sont et restent inconscients, mais les effets de sens provoqués par les conflits que suscite leur rencontre. C'est donc bien sur un *mode polémique* que l'apprenant les affronte. Ainsi les fantasmes corporels viennent-ils tantôt renforcer, tantôt annuler, tantôt corriger les représentations relatives à l'échange, au pouvoir et au sacré. Nous touchons là à la raison fondamentale, pour laquelle le savoir, n'ayant pas de statut objectif, se déclare à travers une fonction figurative qui met en scène le savoir-dire, le savoir-échanger, le savoir-pouvoir et le savoir-croire. Or c'est le heurt et l'opposition de ces figurations qui interdit au fantasme de se figer ou de se fermer et qui dégage une marge d'écriture à ce sujet lecteur qu'est l'apprenant. C'est pourquoi le fantasme n'appelle pas le fantasme, sans en appeler à autre chose que lui : au corps qui le trahit, à la communication qui le transforme, au groupe qui le déplace et à la relation qui le dépasse.

Nul ne s'étonnera de ce que ces entrelacs et ces entrechoquements, indices de la fonction combinatoire et computative de l'inconscient, produisent des *compromis signifiants et des équilibres précaires* que bien des pédagogues érigent, à leur insu, en tests d'heureuse adaptation et de bienheureuse insertion. Nous ne développerons pas plus longuement cette seconde remarque qui se borne à souligner le statut mitoyen de certaines émergences fantasmatiques, "émargeant" aussi bien du champ du corps et du domaine de l'échange que de la surface du pouvoir et de l'espace du croire. Retenons les fantasmes de la masse corporelle, monétaire, sociale et interdite ; ceux du prélèvement organique, bancaire ou informatique, statistique et initiatique ; ceux de la réserve pudique, financière, stratégique et sacrée ; ceux de l'empreinte épidermique, scigillographique, magistrale et salutaire ou comminatoire ; ceux de la lettre matérialisée dans le sigle, échangée

par le porteur, édictée par l'empereur et figurée dans le texte... Ici comme là, nous avons à faire à des dénnotations moyennes et mitoyennes, qui, parce qu'elles bloquent des connotations plurielles, restent, elles aussi, soumises au contrôle et à l'interpellation pédagogiques.

TROISIEME PARTIE

DIALECTIQUE

CHAPITRE I

LA FIGURE DU CORPS

En codant dans le discours théorique et le rituel social les fantasmes dont nous venons de faire état, l'institution transforme la dénégarion qui leur donne sens en une affirmation massive. Au code, elle donne espace, forme et sanction. Or, l'une des représentations maîtresses, sur laquelle elle exerce sa censure, recouvre ce que nous appelons la figure du corps. Lorsque, dans le premier chapitre de la deuxième partie de ce livre, nous avons dégagé la présence, le rôle et la fonction des fantasmes corporels, c'est bien à la figure du corps que nous nous référions, mais, selon une perspective indirecte et univoque, en tant qu'elle était affectée d'un interdit dont la théorie et l'institution étaient finalement la justification. Arraché à la dénégarion théorique, à l'occultation idéologique et à la répétition du rituel, ce premier point d'ancrage révèle une signification que les explications empiriques, constructivistes et même interactionnistes ont figée dans la représentation du corps réel, que la psychologie de l'information a crédité d'un statut imaginaire et à laquelle les expériences psychodramatiques ont accordé une

efficacité symbolique, s'exprimant sur le mode de la décharge cathartique et de la prise de conscience. Avant de développer la fonction imaginaire et symbolique de cette instance de l'apprentissage, rappelons l'assise expérimentale, sur laquelle elle repose. Nous en examinerons ensuite le profil théorique et nous en mesurerons la performance spécifique.

I - LE PARADIGME

La figure du corps est à *situer* sur le double registre du conscient et de l'inconscient. On peut l'inférer, sur le *plan expérimental*, d'abord, des expériences béhavioristes elles-mêmes. Celles-ci, en réduisant le corps à la représentation fonctionnelle d'un organisme, lieu de réactions coordonnées à des excitations externes, occultent le domaine des significations qui, même chez l'animal, si l'on en croit notamment les conclusions d'Osgood ou de Maier, assurent la médiation entre l'action des *stimuli* et la réaction de l'organisme et subordonnent l'efficacité mécanique à une certaine efficacité symbolique ou magique. Chez l'homme, cette priorité revêt une portée décisive. Ainsi, l'enfant, qu'il obtienne des succès scolaires ou qu'il accumule les échecs, a tendance, avec la complicité de ses parents, à reporter comme l'a montré Seligman, sur le moniteur ou sur l'enseignant, la cause de ses réussites ou de ses déboires. Nous pouvons, par exemple, découvrir cette causalité magique à l'oeuvre dans le jugement, par lequel tel individu explique un malaise digestif, en s'en prenant à son dernier repas, ou, à l'inverse, justifie une guérison soudaine, en vantant les mérites d'un breuvage qui, de près ou de loin, évoque le bon bol de bouillon familial ou encore la saine ration de lait maternel. Or, c'est à la figure du corps que la causalité magique ou symbolique, au sens ou l'entend Lévi-Straus, cherche à donner corps, en reportant sur elle une valeur causale.

L'observation commune confirme ces données. La perception d'alarme, qui joue dans tout apprentissage un rôle déterminant, a pour objet le mouvement encore indifférencié d'un objet, d'une personne ou d'un animal. Elle devient de plus en plus distincte, lorsque nous appréhendons une forme, à

partir de la figure de notre corps que nous projetons sur eux. Ainsi, la chose en mouvement que nous percevons latéralement est-elle en quelque sorte recentrée dans le champ perceptif, lorsque nous l'avons identifiée et recadrée dans l'ordre de la représentation corporelle. Elle s'offre, comme un écran ou un horizon, à la figure qui surgit, telle une forme démiurgique. N'est-ce pas d'ailleurs sur l'arrière-fond d'une figure corporelle refoulée, que la forme se fond dans l'indistinction et que le fond se reforme dans une représentation distincte. Selon l'expérience de Shérif, par exemple, apparaît ce même processus, où la figure du corps justifie et l'illusion kinétique et l'accord imaginaire, portant sur la réalité et l'orientation du mouvement d'un point lumineux dont seul témoigne le dialogue des observateurs entre eux. La verbalisation de l'impression, exprimant la dimension sociale de la perception, rallie les participants autour de l'appréciation commune d'une forme, qui arrête la dérive de figures incertaines et erratiques [1].

Ces exemples nous éclaire sur le geste de l'apprenant, qui s'exerce à configurer sans cesse le fond, afin d'en extraire la forme. La figure opère l'articulation entre les deux structures, puisqu'elle se livre sur le mode imaginaire dans le fond et se délivre sur le mode symbolique dans la forme. L'acte d'apprendre, qui met en scène ces deux modes figuraux, se résout à la faveur de l'intégration de la figure dans la forme, qui exerce une mainmise sur la figure du corps et la rend disponible. Nous avons, présents à notre imagination, les gestes du skieur, témoignant de cette maîtrise de l'espace extérieur, inscrite dans son corps. Que nous soyons acteurs ou spectateurs, nous expérimentons, à travers l'image "étendue" de notre corps, le geste réussi de l'apprentissage qui a intégré l'espace ambiant à l'espace sensoriel et transformé les sensations extéroceptives en sensations proprioceptives. Rappelons-nous, comment nous avons appris à travailler les claviers du piano et de la machine à écrire : les cinq sens se rassemblent dans une figure sensori-motrice, d'abord indéterminée puis ordonnée, enfin dans une figure symbolique qui fait appel au sentiment ou à la parole. La figure corporelle est le point de départ et le point d'arrivée de cette intégration, de cette transformation ou de ce rassemblement. Nous qualifierons la capacité

[1] On n'est pas loin des thèses de A. Bandura, selon lesquelles la motivation, issue du travail d'interprétation des modèles sociaux, précède, détermine et infléchit l'apprentissage (cf. L'apprentissage social, op. cit.).

qu'elle déploie, en empruntant à Merleau-Ponty, le terme d'intercorporéité [1], qui recouvre la liaison imaginaire et symbolique du corps au monde, justement opérée par l'intégration progressive du champ extérieur. La main qui ouvre l'espace, le découpe et le maîtrise nous paraît être la métaphore la plus pertinente du corps, se figurant dans l'ouvert d'un monde, sur lequel elle prend pouvoir.

L'observation clinique renforce les interprétations précédentes. Nous pensons, par exemple, aux réponses formes F et aux réponses kinesthésiques K (grandes kinesthésies) ou k (petites kinesthésies) du Rorschah. L'apprentissage réussi pourrait se traduire par un équilibre harmonieux entre F et K, attestant l'intégration du mouvement dans la forme. Or, pour fonder cette appréciation, il convient de donner aux réponses K et k une interprétation positive : "...les spécialistes du Rorschah d'enfants, note D. Anzieu, voient se développer les K en même temps que la maturité du moi, la différenciation de soi et des autres, la conscience de sa propre personnalité, l'intériorisation stabilisatrice... Les tâches sont en effet ressenties inconsciemment comme des images du corps propre, d'où la sensation corporelle, caractéristique de la kinesthésie selon Rorschah..."[2]. Les réponses K "figurent" le corps : elles mesurent non la mobilité du sujet, mais sa capacité d'intégration : "l'homme qui a des kinesthésies est celui qui est stable du point de vue moteur, le sujet vif est pauvre en kinesthésies"[2]. La figure du corps est le corps se figurant : elle est l'expression projective d'une configuration imaginaire ou symbolique du même corps en prise sur le monde, en déprise de ce monde ou en reprise de soi et du monde. On sait que c'est cette capacité de se représenter l'espace qui fait défaut au psychotique, même si les réponses kinesthésiques au Rorschah sont chez lui multiples. Ce qui caractérise, en effet, la figure, c'est l'équilibre perceptif qu'elle réalise entre la forme et le mouvement, entre la structure et le dynamisme. Elle est le fruit d'un ajustement du corps propre au monde environnant et à autrui perçu lui-même comme corps. Elle témoigne aussi d'une liaison antéprédicative des

[1] M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964, p. 172-204.

[2] D. Anzieu, *Les méthodes projectives*, Paris, P.U.F., 1960, p. 43 sq.

[3] H. Rorschach, *Psychodiagnostic*, trad. par Ombredaine et Landau, Paris, P.U.F., 1962.

corps, s'exprimant sur le mode d'une fonction tonique qui assigne à la fonction posturale son terrain d'exercice [1]. Elle est le langage du corps propre qui dégage et engage l'espace du monde et de la rencontre. Nous serions tenté de recourir au mime, pour éclairer cette discursivité immanente au corps. Le mime est l'écriture de la figure dans la représentation, le récit de la figuration corporelle, l'expression mimétique du corps dans la figure qu'il extrait et exhibe. Il existe donc un monde poétique du corps qui conditionne aussi bien l'accès au monde élémentaire de la jouissance que l'accès au monde construit par le travail. Monde où se nouent la fantasmagorie de la bouche et celle de la main. Le corps qui se jouit ne peut plonger dans l' "il y a" de l'élément, s'il ne parvient à avoir prise sur lui, en le fantasmant d'abord comme une nourriture offerte à la morsure qui ramène le dehors vers le dedans. Point de fantasmagorie de l'élément qui n'implique celle de l'aliment [2]. De la même façon, l'univers du travail et de la concurrence présuppose le monde pétri par la main et main-tenu à distance. C'est dans une manipulation première qui inverse le mouvement élémentaire et alimentaire du dehors vers le dedans que s'affirme la dimension symbolique du corps [3] de quiconque vit pour apprendre et apprend pour vivre. Apprendre, c'est chercher en dehors de soi la raison de soi.

C'est sans nul doute de la quasi-impossibilité à figurer son corps que souffre l'enfant autiste. Rivé à une image, qu'il ne peut projeter en avant de lui-même, faute de repères identificatoires et, comme l'a montré G. Pankow [3], faute de ne pouvoir prendre son élan par manque de manque, par absence de recul, de marge ou d'intervalle, il contemple, sans pouvoir les subsumer sous une figure, les défilés de traces éparses et multiples, laissés par les jeux d'absence et de présence des rencontres [4]. Transactions tronquées, bruits et chuchotements, mots explosant comme des couleurs, gestes éclatés et décalés, autant de signes qui témoignent du désir douloureux d'une synthèse et d'une reconnaissance. A la figure, opérateur primordial de la

[1] Voir les travaux de J. de Ajuriaguerra et de R. Angelergues. Par ailleurs, la méthode Mézières de rééducation des postures du corps s'appuie implicitement sur la fonction tonique du corps. Elle se réfère aux articulations réelles et symboliques, mises en jeu par la fonction posturale et par la fonction tonique.

[2] Voir E. Levinas, *Totalité et infini*, La Haye, M. Nijhoff, 1980, p. 104 sq.

[3] Cette place vide est l'effet de la parole du père : voir G. Pankow, *L'homme et sa psychose*, Paris, Aubier-Montaigne, 1971.

[4] F. Deligny, *Au défaut du langage*, in *Recherches*, 24 nov. 1976; *Les enfants et le silence*, Paris, édit. Galilée, 1980.

relation, se substitue une surface d'empreintes, de marques en dérive, d'esquisses de recouplement et de regroupement, bref un ensemble de lieux insistants dont l'image qui se présente, sous forme d'alternance et de rythme, s'offre comme l'occasion (*automaton*) d'un abri et d'un refuge [1], à défaut d'être celle (*tucké*) d'une prise.

Le corps prend corps dans la *figure* dont le corps propre est, en quelque façon, le dépôt. Le geste de jubilation de l'enfant devant le miroir n'exprime pas l'appropriation d'une image constituée de lui-même. Il traduit la constitution de l'image, par l'esquisse de la figure dessinée par la main et animant, comme sienne, l'image qui, offerte à son regard, marque, là-bas, la première division de son être [2]. On le voit, la figure émerge, en quelque sorte, de la matrice de l'imaginaire inconscient et s'en vient, pour ainsi dire, recueillir, sous la modulation de la voix, la représentation dont témoigne le miroir [3]. Mais pour qu'elle puisse rapatrier celle-ci et en faire le principe constitutif et régulateur de nouvelles figures, elle requiert la voix de l'éducateur qui enseigne, en disant : "C'est toi, cette image, cette écriture ou cette oeuvre, c'est toi et ce n'est pas toi". Ainsi la figure, qui est l'image corporelle, en situation d'interpellation, resurgit sans cesse au carrefour de l'image et du monde extérieur, déplaçant l'image instituée au bénéfice d'une autre image [4]. Bref, elle suscite un conflit permanent entre les images [5]. On pourrait interpréter l'activité du jeu à l'aide de ce schéma. Celui qui joue se fait soi-même "jeu". Le voici qui abolit la distance entre le sujet qu'il est et la représentation qu'il institue : il laisse croire que l'on peut être soi-même la représentation que l'on se donne. Or un tel semblant n'est possible que parce que le jeu privilégie, parmi les représentations et les images inconscientes qu'il mobilise, une figure qui rende compte de la performativité de son image corporelle. Le joueur cherche à faire coïncider en lui figure et représentation.

[1] B. Bettelheim, Forteresse vide, L'autisme infantile et la naissance de soi, trad. par H. Humery, Paris, Gallimard, N.R.F., 1974.

[2] La voix de la mère qui exprime à l'enfant l'identité de l'image au corps de l'enfant contribue à la production de la figure.

[3] Le corps, grâce à la figure qui le déploie, peut réaliser cette inversion, car il est, en tant que tel, la position d'un être qui est chez soi un étant hors de soi.

[4] L'hésitation du sujet devant l'interprétation d'une image est à reporter à l'action préconsciente de la figure.

[5] Sur la notion d'image, voir F. Dolto, L'image inconsciente du corps, Paris, Le Seuil, 1984.

La figuration "poétique" du sujet et du monde déploie l'horizon d'accueil du schème sensori-moteur qui régleme l'acquisition de l'information et de la forme perceptive témoignant de la conformité du regard [1]. C'est pour avoir négligé cette donnée que l'évolution de l'enfant a été posée exclusivement en termes de logique adaptative. Les théories de l'apprentissage qui, axées sur des activités de perception, d'adaptation et de formation, adoptent le langage de la logique formelle sont, sans nul doute, indispensables au psychologue et au pédagogue, pour comprendre les processus d'éducation. Elles ne peuvent cependant fournir des repères à l'éducateur travaillant notamment auprès des enfants retardés, inadaptés et débiles légers ou auprès d'adultes marginaux, chômeurs, prisonniers, drogués, malades ou analphabètes... Elles ont, en effet, le double tort de postuler une normalité se réclamant, en dernière instance de l'idéologie du savoir ou de l'institution, et de séparer l'épanouissement personnel de la personnalité de son développement culturel, en dissociant les exigences de l'éducation et les urgences de l'apprentissage. Or l'hypothèse qui est la nôtre nous autorise à substituer à ce modèle normatif qui a servi de référence aux cas cliniques un modèle thérapeutique qui, paradoxalement, servira de paradigme aux cas normaux.

II - LES DETERMINANTS

Que la figure corporelle soit *dialectique*, ce fait tient à sa situation charnière dans le champ du réel, de l'imaginaire et du symbolique. Si la forme ou le schéma corporel relève du réel, l'inscription signifiante, qui mobilise la figure, se situe du côté du symbolique. La figure, qui est à l'image ce que le signifiant est au symbole, exprime l'ouverture "signifiante" de l'image au symbole. Mais de même que le symbole arrête, sans l'épuiser, le signifiant, en le rapportant à la communication, la figure oriente, sans la détruire, l'image vers l'assomption symbolique achevée dans la forme. Elle est à la fois en deçà et au-delà du symbole.

[1] Elle est le champ d'accueil et de restructuration des schèmes sensori-moteurs, mnésiques et mentaux qui, selon Piaget, sont le lieu d'interaction du sujet en apprentissage et de l'environnement. Mais en deçà des schèmes ou des traces, nous trouvons les fantasmes qui, déjà organisés selon des positions conflictuelles, restent ouverts aux reconfigurations et aux renversements provoqués par la figuration du corps.

L'ambiguïté qui affecte la distinction de l'imaginaire et du symbolique rend compte de la position mitoyenne de la figure corporelle entre *l'inconscient* et le *conscient*. Le corps-image, tissé du regard de soi et des autres, tressé de l'image et de la lettre, échappe au geste qui le veut, car il se pose comme résistance du désir inconscient. En d'autres termes, c'est la figure, qui, ne pouvant s'achever comme telle, installe provisoirement l'image dans l'inconscient, pour l'en extraire, à l'appel de la voix, en transformant l'inaccompli qui la caractérise en impératif de nouvelles symbolisations. Détenant une fonction de présymbolisation, intermédiaire entre l'image que code le symbole et le signifiant qui l'arrache au code, elle est l'instrument de toute symbolisation.

Le corps est, certes, le lieu de l'image corporelle, inconsciente, faite de l'inscription des regards et des paroles, prêtés à l'Autre, - en l'occurrence la mère -, supposé "me" voir, tel que je me regarde et "m'avoir" dit ce que j'ai cru entendre. Mais il est aussi le lieu de la représentation fantasmée de mon désir de renaissance, de beauté, de jeunesse, d'amour et de reconnaissance. En d'autres termes, il surgit au carrefour d'un *conflit* entre *l'image insistante* qui porte la marque du désir de l'Autre et la *représentation imaginaire* qui tente de re-marquer cette marque. Or c'est la figure corporelle qui opère la jonction entre ces deux requêtes d'un même désir. Si elle déplace, en effet, l'image en direction des fantasmes de renaissance, c'est "en vue" de mettre celle-ci en condition de pouvoir. De pouvoir, et non de maîtrise. Car le pouvoir de la figure qui, d'abord, s'affirme sur la base du non-pouvoir - au sens de l'impuissance - de l'image, débouche sur le non-pouvoir - au sens de l'impossibilité - de la réalisation du fantasme. Tel est le sillage du pouvoir découvert par l'avancée de la figure. Située entre la réalité et le rêve, entre l'impuissance et l'impossibilité, il déroule le couloir des prises où vient s'inscrire le parcours de l'apprenant.[1].

[1] La figure du corps est à la fois figuration et figurale, au sens où J.F. Lyotard entend ces termes. Le figuratif exprime la dimension passive, inconsciente et imaginaire du "figuré", tandis que le figural en désigne l'avancée consciente, symbolique et intersubjective (J.F. Lyotard, Discours et figure, Paris, Klincksieck, 1971).

La dialectique inconsciente et consciente, imaginaire et symbolique, recouvre celle, précédemment énoncée, du *dedans* et du *dehors*. La figure du corps définit la capacité relationnelle du sujet, qu'elle place, d'emblée, dans l'univers de la communication symbolique. C'est l'acceptation du partage constitutif du sujet entre lui-même et son autre, entre l'image et la figure, qui conditionne le dynamisme du partage réalisé dans l'échange social. La relation est l'impératif de la communication avant d'en être l'indicatif, c'est-à-dire le moyen de sa mise en place [1]. Le corps, ainsi compris, témoigne du discours du sujet dont le dedans est, en quelque sorte, le dehors refoulé. Il institue l'être parlant en extériorité, comme étant la stase d'une extase. Il déploie, par le fait même, la surface de l'inscription première de l'espace et du temps, ces deux formes de la sensibilité externe et interne, c'est-à-dire du dehors inversé en dedans.

Résumons ces aspects dialectiques en avançant que toute figure du corps est intentionnelle ou, plus précisément, *métaphorique*. Car elle fait passer le sujet en l'ouvrant à la communication, mais déjà, en se déployant, elle est pour ainsi dire appelée, éveillée ou suscitée par la voix anonyme du monde extérieur et par la voix incitative d'autrui. L'enfant qui tend les mains vers sa mère se risque dans l'ouverture "figurée" des bras de celle-ci, quand bien même ces bras ne seraient pas disposés à l'accueillir [2]. Bref, la figure est la trace d'un geste intérieur sollicitant l'extérieur, comme s'il était porteur d'un autre geste intérieur. Elle est l'inscription d'un appel à un appel, d'une inter-pellation et d'une réponse résolutoire. En dessinant l'espace présymbolique de la relation à autrui, elle se présente comme le discours matriciel du transfert et du contre-transfert qui organise le champ inter-relationnel. Cette conclusion est capitale pour situer la relation pédagogique. Si le verbe est, en effet, l'instance privilégiée du symbolique, sa sanction pour ainsi dire, il présuppose un jeu de réplique et de traversée des figures, circulant entre le responsable et le groupe.

[1] Ce plan du moyen recouvre ce qu'on appelle le lien social.

[2] Chose que ne parvient pas à faire l'enfant autiste.

5. Sans nul doute, si particuliers soient-ils à l'individu, ces profils figuraux sont *socialisés et culturalisés parce que ritualisés*. Les représentations fantasmées du corps maternel sont surdéterminées par les cadres sociaux de la mémoire collective, tels que les a définis, en un langage bien trop statique, un Halbwachs, par exemple [1]. Les figures coporelles sont donc tels des gestes rituels, situés au carrefour de représentations érotiques, médicales, religieuses, économiques et politiques... Elles approprient le sujet à lui-même, non sans l'avoir d'abord exproprié, en le projetant au-delà de lui, sur le mode de la fiction. Ne sont-elles pas, en effet, constituées par des processus d'identification et intégrées, à peine esquissées, dans le langage de la *mimêsis* qui définit, à un double plan, le discours de l'éducation[2]? L'intervention éducative ne peut, comme l'a établi Durkheim, s'appuyer sur des figures qui soient exonérées des modèles sociaux dont elles reçoivent la sanction.

III - LA STRUCTURE

La figure du corps naît au carrefour des processus de symbolisation du corps et de la constitution du narcissisme. En nous en tenant à l'interprétation freudienne du premier point, nous constatons que nous sommes en présence de deux jeux de langage. Le premier qui implique un système de représentations cybernétiques nous montre que le corps fonctionne selon des configurations complexes, dessinant des réseaux et des circuits, ouvrant des voies de frayage et dressant des barrages. Le second qui fait appel au système des représentations symboliques nous indique que le corps s'exprime dans des images et des symboles langagiers, mettant en scène un ensemble de signes, de strates d'enregistrement, de séries d'impressions et d'empreintes. Ces deux plans, celui de la physique des forces et celui de l'écriture, se recoupent fréquemment dans le texte freudien, de sorte que l'on ne saurait les dissocier, pour en extraire deux approches de la réalité corporelle [3].

[1] Les cadres sociaux de la mémoire sont le fruit de dépôts de figures intercorporelles, moyennes et mitoyennes, parce que consignées par consensus.

[2] La *mimêsis*, en tant que logique du lien social, préside à la réalisation de l'objectif d'insertion politique de l'éducation. En tant que logique de la relation, elle se distancie du modèle et commande la poursuite de l'objectif éthique de l'éducation.

[3] Il suffit, pour s'en persuader, de relire la 52ème lettre de Freud à son ami Fliess, dont le texte est une anthologie en la matière.

J. Lacan a judicieusement remarqué que le système langagier de Freud est inséparable des représentations mécaniques et énergétiques qui définissent un premier niveau de fiction symbolique.

Cette ambiguïté est significative. La figure du corps assure, en effet, *l'articulation du système énergétique et du système symbolique*. Elle est, à la fois, la résultante d'une organisation neuro-musculaire, reposant sur les structures neuroniques et la cause occasionnelle, pour ainsi dire, de la symbolisation par le langage. Elle prend appui sur la résistance du corps réel et vient délimiter le corps imaginaire ou l'image du corps, en fonction des exigences du discours et des liens parentaux ou sociaux. Bref, elle figure la constitution du sujet dans le champ de l'Autre, lequel est déjà inscrit dans la capacité du corps à discourir face à des interlocuteurs réels ou invisibles [1] ou bien encore à acquiescer à la voix du monde ou à celle d'autrui.

Faisons référence au célèbre texte de Freud, analysant, non sans complaisance et participation imaginaire, les gestes de l'enfant jouant à la bobine. L'objet qu'il tient figure non l'absence de la mère, mais bien l'image de son corps, image qui, pour l'instant, se tisse de l'image de la mère disparue, d' "un petit quelque-chose du sujet qui se détache tout en tenant encore bien à lui, encore retenu" [2]. C'est à ce point qu'intervient la figure corporelle, d'une part, pour relier, entre elles, l'image de la présence et celle de l'absence, ou plus précisément, pour structurer "l'image s'absentéifiant" comme faisant partie du sujet ; d'autre part, pour ouvrir le sujet à l'invention symbolique dont il va commencer d'apprendre. Elle inaugure, d'abord, une première "symbolisation" rythmique, prélude à l'avènement du signifiant et recouvrant le jeu fonctionnel par lequel la figure du corps appelle la main à marquer le bord qu'elle quitte et celui qu'elle voudrait rejoindre. Elle se tisse et se trame de gestes sensoriels et moteurs, allant des changements de postures, des balancements du torse, jusqu'au regard surveillant le point d'où la mère s'est éclipsée. La seconde symbolisation qui se substitue au rituel, comporte, quant à elle, un ensemble de sensations proprioceptives qui, provenant de l'articulation de O/A [3] viennent modeler et moduler

[1] J. Lacan, *Le séminaire*, L. XI, Paris, Le Seuil, 1973, p.189.

[2] Ibid.

[3] O/A, c'est-à-dire Fort (éloignement) / Da (rapprochement) sont deux émissions contractées exprimant la respiration et l'expiration.

les éléments procédant du mime. Certes, l'entrée dans le langage substitue, au jeu concret et particulier de la scène, le jeu abstrait et universel du signe. Mais la rupture qu'elle introduit est déjà préparée par la figure du corps engagée dans le scénario. Au risque de simplifier, nous voyons dans la face motrice et proprioceptive, disons rythmique, du signifiant et dans sa représentation ludique, les diverses figurations des figures. Il serait cependant excessif d'identifier ce processus avec celui des schèmes somatiques qui, selon Reich, par exemple, relèvent de deux appareils inconscients : ceux de la musculature et du système nerveux végétatif, d'une part, et ceux du système sympathique et parasympathique, d'autre part. Les figures du corps, sont, en effet, dynamiques, d'abord parce qu'elles tressent ensemble des réseaux symboliques où s'intègrent plusieurs séquences gestuelles, ensuite parce qu'elles reçoivent leur sanction du symbolique langagier, avec lequel elles sont, a priori, en corrélation.

Le modèle que nous préconisons, pour sérier le profil du corps, engagé dans les diverses situations d'apprentissage, se situe à l'articulation du système énergétique et du système verbal. On ne saurait l'interpréter, en excluant les interférences de ces deux registres, sans tomber dans les simplifications de W. Reich et de ses disciples : Löwen, le créateur du courant bio-énergétique, et Janov, le promoteur de l'analyse primale. Ces derniers défendent, en effet, une conception naïve de l'inconscient, défini comme une réalité qu'il faut retrouver, soit par une prise de conscience, soit par la réalisation de virtualités, laissées en souffrance [1]. Cette conception vient en surimpression de préjugés bien connus qui chantent les vertus vivifiantes du bon giron de la nature, que le mauvais giron de la société nous fait oublier, et celles de l'enfant-roi que l'adulte civilisé a trahi. Les thèmes éducatifs, sous-tendus par ces modèles cathartiques, s'expriment sur des variations exaltant l'immédiateté, les valeurs naturelles, le retour authentique à son désir, l'affirmation de soi, la descente dans son passé. Ils laissent entendre, en mêlant les propos de la pédagogie négative du laisser-faire, du laisser-croître et du laisser-vivre, que l'inconscient est ce négatif, envers du positif, que l'éducateur, à l'instar du photographe, se doit de "développer". S'il en est ainsi, apprendre signifie prendre conscience de ses oublis. Reste cependant à interroger cette idée

[1] Ces stratégies définissent, pour Rogers, la démarche pédagogique par excellence. On ne prend jamais conscience de l'inconscient, mais seulement des effets de sens de ce dernier.

que l'éducation vise à abolir la négativité, plutôt qu'à la créer. Est-il certain qu'elle doive s'employer à étaler l'inconscient, plutôt qu'à le solliciter, comme une résistance, dressant la frontière de nouveaux départs? On sait que Freud nomme pulsion de mort cette négativité qui, ramenant sans cesse vie et désir à un état neutre et indifférencié, nous invite à repartir et donc nous pousse à apprendre. Celle-ci, investie par le désir, qu'elle soumet à la loi du masochisme primaire [1], institue le sujet comme sujet de l'absence et, par conséquent, demeure le moteur de toute entreprise éducative. Celui qui éduque renvoie le sujet non à ce qu'il est, mais à ce qu'il doit être, donc l'invite à apprendre à être selon des modes qu'il n'a pas encore éprouvés.

C'est sur le terrain de telles conceptions qu'il convient de reconduire le débat. Si le corps fonctionne, il s'agit de définir le type de fonctionnement qui est alors de règle. Si la figure du corps se présente comme un geste de déblocage d'énergie ou de décharge d'affects, encore faut-il déterminer la nature d'un tel dynamisme. Or, l'image du corps ne se nourrit qu'indirectement de l'énergie de combustion interne ou externe à l'organisme, ou encore de l'énergie caractérielle, musculaire ou atmosphérique. Il semble qu'il y ait, en effet, une énergie psychique, spécifiquement humaine, qui, située au-delà ou en deçà de l'énergie orgastique ou atmosphérique, résulte d'une tension interne entre les images ou les figures qui s'échangent, s'effacent ou s'interpénètrent. Si cette hypothèse n'est pas une vue de l'esprit, il convient d'envisager des interférences multiples entre ces deux plans d'énergie. L'un, organique, code non seulement les activités de combustion, mais encore certains réseaux de l'énergie physique [2]. Quant à l'énergie psychique, elle survient pour coder, à un autre plan, l'énergie organique qui, sans cela, serait vouée à une progressive dégradation. Elle libère une autre forme d'énergie négative qui sera, à son tour, investie positivement. En d'autres termes, la figure du corps se produit à partir d'une perte qu'elle surmonte : elle est l'inscription néguentropique de cette entropie du désir que Freud assimile à la pulsion de mort. Elle traduit, en un pro-jet, le "je peux" qui caractérise l'image du corps.

[1] Cette terminologie de Freud serait elle-même à analyser !

[2] Voir sur ce thème le développement "fictif" de R. Gentis, Leçons du corps, Paris, Flammarion, 1980.

Résumons-nous. Si la figure du corps se situe à l'intersection du système énergétique et du système symbolique, c'est, nous semble-t-il, parce que le symbole vient compenser la perte d'énergie et la fixe, en la déplaçant, sur des paliers hétérogènes de restructuration. C'est bien la pulsion de mort qui appelle le symbole et qui, en s'y inscrivant, devient condition de vie. L'accès au symbolique est donc commandé par le pressentiment d'une usure et d'une entropie et par le travail de la mort qui ronge les énergies, de sorte que le nouveau-né lui-même est, comme on l'a dit, assez vieux pour mourir. Mais la mort, tant qu'elle est animée par le désir de vie cherche à se venger d'elle-même, en trouvant dans le symbolique le sursaut la poussant à acquiescer à la vie. La mort oblige la vie à se servir d'elle-même pour s'affirmer. On ne peut plus désormais parler d'usure ou d'entropie. On parlera de perte ou de travail de deuil, pour désigner ce tour ironique, lieu d'émergence de toute motivation, que le symbolique a joué à la mort, avec le consentement de celle-ci. Si l'on peut évoquer la fiction d'un "avant" du symbolique, nous dirons que, en ce temps-là, l'usure était vécue comme mort. Survient alors le langage et c'est, du coup, la mort qui est vécue comme une perte préalable et indispensable à l'affirmation de la vie. En bref, la figure du corps exprime le renversement du code énergétique dans le code symbolique et, à l'intérieur du code symbolique, l'inversion de la mort vécue comme une perte en désir de vivre. En désir de vivre et d'apprendre...

Si nous insistons sur cette articulation, c'est parce qu'elle commande le site de notre propos. Apprendre consiste bien à effectuer le passage de la mort à la vie, en projetant symboliquement son corps dans une figure, puis à répéter, mais au niveau du symbolique désormais, ce geste consistant à renoncer à cette figure, pour en faire l'instrument de prises nouvelles. On pressent dès lors que l'attitude de l'apprenant développe un regard paradoxal sur la mort. Celle-ci, de processus biologique est transformée en expérience de perte. Si le désir de vivre ne peut faire l'économie d'un "mourir-pour-vivre", le désir d'apprendre, qui est une des expressions les plus nobles du désir de vivre, ne pourra faire l'économie d'un "~~perdre~~-pour-gagner" ou d'un "lâcher-prise pour prendre" [1] ! On ne saurait envisager l'aspect

[1] Cet échec ontologique qui situe le non-pouvoir au principe et à la fin de l'apprentissage peut, une fois fantasmé comme radicale impossibilité (jamais je n'y arriverai !) ou comme radicale impuissance, servir d'alibi pour alimenter des blocages ou des refus, qui ont, par ailleurs, leur origine, dans d'autres facteurs, tels que la double contrainte, le sentiment de rejet dû à des associations malheureuses, le désir d'en finir avec des interdits, dont la significations n'a jamais été exprimée par l'éducateur, le sentiment de culpabilité qui transforme en faute - ou en maladie - le cumul d'erreurs, traces nécessaires à tout parcours éducatif.

énergétique du corps en dehors du point de vue de son investissement symbolique. Ce qui signifie que l'énergie, transmuée en symbole, entre dans une structure complexe, au sens où l'entend Prigogine, structure qui ré-émerge dans la figure du corps. C'est sans doute de cette complexité fonctionnelle où énergie et symbole se déterminent réciproquement, que se réclament, avec plus ou moins de bonheur, les expériences de formation en groupe de bio-énergie, de vé géto- thérapie, de *Gestalttherapie* ou de techniques orientales.

L'image du corps est l'enjeu d'un pouvoir dont elle traduit le profil de l'emprise dans des figures toujours remaniées. Et ce remaniement, générateur de configurations nouvelles, s'effectue en fonction des processus de *symbolisation*. Le rituel complexe de la bobine s'efface devant le langage du *Fort/Da* qui, en un premier temps, l'accompagnait. Le corps fonctionne, mais le jeu fonctionnel s'achève dans la verbalisation : "Ainsi le symbole se manifeste d'abord comme meurtre de la chose, et cette mort constitue dans le sujet l'éternisation de son désir" [1]. Ainsi, ce qui, du corps, prend corps dans le jeu s'achève dans la parole qui, de façon latente, donnait déjà sens au geste rythmé et rituel.

Le mot n'est pas un substitut de l'action, comme le laissent entendre les théoriciens de la bio-énergie. Il est lui-même une action complexe qui implique, pour son exécution, un fonctionnement spécifique du corps : phonation, respiration, articulation, différenciations rythmiques... De plus, il donne orientation et signification à l'efficacité énergétique qu'il transforme en *efficacité symbolique*. L'opposition sommaire du biologique et du verbal s'enracine dans le présupposé que le corps dit vrai, alors que la parole cache et travestit. En réalité, le corps ne cesse, lui aussi, de mentir, en se donnant à voir sous des masques, embrassant aussi bien les multiples postures possibles que les formes diverses du système de la mode : habits, parures, coiffure, tatouages, sourires, attitudes impavides, clignement des yeux ... [2]. Or, un tel mensonge relève, "depuis toujours-déjà," de l'ordre de la parole.

[1] J. Lacan, *Ecrits*, op.cit., p. 319.

[2] Il y a tout le domaine du non-verbal (attitudes, comportements et mimiques) et du para-verbal (cris, bruits, essoufflements).

Il n'y a pas de vérité du corps dans l'absolu, pas plus qu'il n'y a une vérité des mots. Le corps dénudé, comme la lettre du mot, s'expose dans des représentations culturelles et, par conséquent, s'offre à l'interprétation. S'il peut être fantasmé, c'est qu'il est déjà intégré à la fonction symbolique. Le jeu de la bobine précède sans doute l'articulation verbale, mais il peut être paradoxalement interprété comme étant l'après-coup de l'accès au symbole. Le mot était là, sollicitant le geste, donnant à l'action le sens d'un événement. C'est la fonction symbolique qui, par le truchement de la figure découpant un aspect du pouvoir dont témoigne l'image, confère sa sanction au fonctionnement énergétique. Même si l'énergie corporelle n'est pas toute symbolisable, même si l'énergie mobilisée pour la symbolisation n'est pas toute symbolisée, il faut admettre qu'il existe une énergie proprement humaine dont la caractéristique résiderait dans son aptitude à être transmuée à un niveau supérieur.

Les processus symboliques ont une deuxième fonction : celle de permettre, par feed-back, la *représentation* et le *transfert*. Pourquoi le sujet ne reviendrait-il pas, mais d'une tout autre façon, au jeu que l'accès au langage a rendu désormais inutile ? On peut l'accuser de régression, dénoncer son souci pervers de contourner les frontières symboliques acquises : de faire comme si le symbolique était encore la bobine et non l'écheveau. Mais ce retour à la scène déplace la signification du jeu initial, car il s'effectue pour rien, pour le seul plaisir de relativiser le symbolique acquis en le soldant dans le jeu. Le corps se re-présente à partir de la parole. Il se donne en spectacle sur le théâtre du symbolique. Cette représentation qui fait le chemin inverse du rituel engage le corps dans une histoire. Or, le passé ne saurait être désormais revécu : il peut seulement être évoqué sur le mode du transfert, c'est-à-dire re-présenté et recadré devant le regard d'autrui qui le convoque ou le provoque à cette représentation. Et s'il est, à l'occasion, éprouvé dans la chair ou bien rendu sensible dans une impression perceptible ou dans un choc sensori-moteur, il convient de considérer ces impressions comme autant de fantasmes suscités par l'évocation ou le souvenir de situations transférentielles.

Que le symbolique ait pour propriété de pouvoir représenter le déplacement, grâce auquel il s'est réalisé, ce fait résulte de l'étrange négativité qui le caractérise en propre. Or celle-ci provient de l'absence de fondement naturel, maternel ou universel, disons du manque de références disponibles dans le champ de la visibilité ou de la présence. Le franchissement du symbolique est catastrophique : il exige la perte de la sécurité : celle du sein, d'un placement bien assuré, d'une assise confortable, d'une fusion ou d'une communion sans défaut. Il présuppose que le fondement, arraché par le symbole au sans-fond de l'absence, devienne l'horizon du sujet. Il institue le masochisme primaire, terme ambigu qui, selon Freud, caractérise cette violence, par laquelle le sujet fait sienne l'absence. Or une telle négativité n'est jamais surmontée : elle transparaît dans la précarité d'un symbolique, menacé de retomber dans l'imaginaire, sollicité de se redéfinir, happé qu'il est dans un processus indéfini.

C'est à ce point de jonction du système énergétique et du système symbolique que se dresse la figure corporelle. Celle-ci, en tant qu'elle est impliquée dans le système énergétique, représente la face motrice et proprioceptive du corps : elle repose sur des opérations de frayage réalisées dans des ensembles neuroniques complexes. L'enfant regarde le point d'où sa mère est partie. Il mobilise l'énergie musculaire et respiratoire en éloignant et ramenant le jouet de son savoir, il s'efforce d'articuler, en même temps, le O de la disparition et le A du rapprochement. Le découpage figural du corps, qui est alors effectué, rassemble la multiplicité de tous ces gestes. C'est dans le lieu de l'absence de savoir qu'il se produit d'abord, avant de se redéployer sur les fronts d'une double symbolisation. En se portant au-devant des structures symboliques qui la sanctionnent, il inaugure le palier "mimétique" ou rituel d'une symbolisation se déployant à un autre niveau que celui du langage. On peut en déceler l'existence et l'efficacité dans tout apprentissage, quel qu'il soit. Le statut qui le définit rejoint ce que Maine de Biran appelait le moi hypo-organique, tout rassemblé dans l'effort qu'il dessine et le moi hyper-organique, s'anticipant dans un geste symbolique de croyance.

Résumons-nous. La figure du corps s'exprime sous le double registre énergétique et symbolique. Il importe d'insister sur l'homologie de ces deux systèmes qui se réclament d'une bipolarité fonctionnelle dont le rythme est le principe commun. Les oppositions phonématiques pourraient traduire, à un niveau supérieur, les oppositions entre sensation et motricité, inspiration et expiration, musculature et système nerveux végétatif, système sympathique et parasympathique. Ces oppositions correspondent elles-mêmes, au plan de l'inscription des figures, à l'articulation d'une énergie humaine négative et positive : l'émergence de la figure nie l'énergie négative en produisant des formes et, du même coup, produit de l'énergie négative, en refoulant l'excès énergétique qui n'a pu être lié dans les formes. A quelque niveau que se soit, il existe un jeu entre entropie et néguentropie, système générateur de décompression et système producteur d'équilibration [1]. Chaque niveau pourrait être conçu comme un plan d'enregistrement particulier : fixation mnésique de l'énergie dans l'ADN des neurones cérébraux et fixation mnésique des symboles dans le cortex cérébral. C'est en partant de cette perspective que l'on comprendra, par exemple, que le silence s'annonce comme étant scansion de la pulsion de mort dans le registre verbal...

Déplaçons maintenant notre analyse sur le terrain du *narcissisme*. C'est en effet, une question de liaison que pose l'articulation de l'énergie et du langage : c'est cette même question de la liaison que s'évertue à résoudre Freud, en la transposant sur le terrain de la constitution du sujet et en distinguant deux étapes dans l'acquisition de l'image du corps. La première, celle du narcissisme primaire, projette l'image du corps propre sur l'ensemble de la réalité. Elle correspond à ce que Winnicott nomme l'illusion primordiale, illusion, en vertu de laquelle l'enfant imagine la réalité comme étant le prolongement conjoint de son corps et du corps de sa mère. L'acquisition de l'image s'effectue à la seconde étape, celle du narcissisme secondaire, où l'énergie libinale, expulsée lors du narcissisme primaire dans la réalité, reflue vers le moi et l'institue, sur le mode imaginaire, comme étant un centre d'énergie autonome.

[1] Ce modèle est, nous semble-t-il, sous-jacent à la théorie piagétaine de l'équilibration des facteurs endogènes (schèmes) et exogènes (environnement physique et humain), qui rend compte des divers paliers d'évolution de l'apprentissage.

Le corps propre "déroule" l'image inconsciente du sujet qui a pouvoir sur la réalité. Or le jeu dialectique des deux formes, primaire et secondaire, du narcissisme souligne les deux temps de l'expérience du soi qui trouve son unité dans l'Autre. Or cet Autre, c'est d'abord la mère, ou encore la réalité fantasmée sur le mode du prolongement maternel. C'est donc elle ou ce-là, qui, en tissant l'image du corps de l'enfant, va, de façon paradoxale, lui permettre de devenir le sujet de son absence. Bien plus, la mère s'absente, en faisant en sorte que son désir signifié par le regard dans le miroir, par la voix et les gestes qui assistent, comme un commentaire, l'attitude de prise en charge affective de son enfant, prenne corps dans le désir de ce dernier. L'image est ce qui structure le désir de l'enfant, c'est-à-dire ce qui du désir de l'Autre prend corps en lui. En s'intériorisant, en s'imaginant comme étant le corps propre de l'enfant, elle inaugure le régime de l'absence et, du même coup, donne à ce dernier le pouvoir de surmonter cette absence, cette double indisponibilité de la présence, celle qui découle de l'impossibilité de faire corps avec l'image du miroir (et à cet égard le regard de la mère transforme en interdit ce qui, sans cela, serait introjecté comme impuissance) et celle qui résulte de l'impossibilité de se fondre "dans" l'image de la mère. Le *Nom-du-Père* vient donner l'ultime sanction à cette image, en l'ouvrant au pouvoir de la symbolisation et à une réserve de potentialités indéfinies, révélées à chaque étape du parcours de l'apprentissage. Il signifie à l'enfant que l'absence, circonscrite par l'image, en appelle à la créativité et à la réalisation de soi. Le *Nom-du-Père* dont le nom est sans nom, dont le nom est personne, est la condition finie de quiconque se fait sujet de l'absence et devient le partenaire désirant d'un savoir, objet du désir d'autrui.

C'est dans le champ de l'image narcissique, où se recourent l'énergie libinale et la capacité symbolique chez un même sujet, que se pose la figure du corps, geste de mobilisation de l'image *en vue* du symbolique. Elle vient circonscire l'investissement du "je peux" de l'image dans un projet défini. Elle est le *corps propre en prise* sur la réalité. Elle refait, en sens inverse, le chemin de la genèse imaginaire. Marque de l'appropriation de soi sur fond d'expropriation, inscription d'un désir advenant comme ce qui prend corps du désir de l'Autre, l'image continue, par le truchement des figures, dans lesquelles elle s'expose, à chercher la raison de la réalisation du sujet dans l'Autre.

IV - LA FONCTION

Les analyses précédentes convergent vers la formulation d'une même thèse : la dialectique de la figure commande le parcours de l'apprenant. Aussi convient-il que nous relisions, sous ce point de vue, la fantasmatisation corporelle que nous avons dégagée dans la première partie. La figure du corps nous enseigne, en effet, que apprendre implique la réalisation d'une perte, l'acquisition d'un pouvoir, l'éveil à la créativité, inséparable de l'accès à la lecture, à l'écriture et à la pensée.

Les représentations communes de l'apprentissage entretiennent une dénégration de la *perte*. L'image du corps qu'elles mettent en oeuvre est celle de l'imaginaire maternel qui s'en trouve consolidé et renforcé. Les interdits visent à mobiliser tous les sens pour que rien, du savoir, ne soit perdu : l'attention déroule la tension du corps dirigée vers la dévoration de l'objet. Ce même fantasme, les représentations économiques le déplacent sur un autre jeu de langage, car elles visent elles aussi à esquiver la perte et la dépense qui président à l'échange : il s'agit de prendre, de mettre en réserve, de thésauriser, de retenir, de comptabiliser, de garder en mémoire. La fantasmatisation de l'information surdétermine ainsi la fantasmatisation du corps : la figure devient schéma, forme ou modèle [1]... Mais le cerveau qui stocke les informations, pour les restituer, renforce le fantasme de la bouche qui ne veut rien laisser échapper du lait du savoir. Sur la base d'un tel programme, rien ne se crée, puisque rien ne se perd. L'image de l'ordinateur, cette boucle devenue le paradigme de la bouche gloutonne qui avale et ingurgite les éléments qu'on lui propose, renforce les fantasmes de pouvoir et de secret, inhérents au mythe du savoir suprême. Le pouvoir résulte de l'harmonie qui existe entre la mémoire, la bouche et le cerveau : la bouche sait, le cerveau voit, l'oeil parle. La dimension ésotérique du savoir est, quant à elle, fantasmée au niveau des compositions indéfinies des données : fantasme religieux du calcul divin qui fait advenir les possibles - et que

[1] C'est le cas du constructivisme de Piaget, de celui de la psychologie de la forme et de la théorie de l'apprentissage social. Mais cette remarque ne saurait contester la validité d'analyses qui s'en tiennent au niveau intermédiaire et mitoyen du schème (Piaget), de la forme (Köhler) ou du modèle (Bandura).

Leibniz, cet homme de l'ordinateur, avait déjà caressé - et fantasme sexuel de la multiplicité des appariements et des formes inédites de couplage. On retrouve finalement, dans cet amalgame, les caractères dominants de la représentation déplacée du corps maternel, conçu comme la matrice des possibles et le sanctuaire, où se négocient de secrètes "combinaisons".

Bouche, oeil, cerveau, mémoire modulent le sein reconquis qui vient combler le Sexe, c'est-à-dire la différence irrémédiable qui, inaugurée par l'absence, restitue à la pulsion de mort sa force créative. La fantasmagorie du corps rend, en effet, forclos le Sexe, identifié au lieu vide et fictif de la constitution du sujet et de la relation à la connaissance [1]. Les interdits relatifs à la position ou à la situation du corps visent à occulter ou à combler tactiquement ce lieu différentiel. Mais ils n'empêchent pas pour autant l'apprenant de convoquer, sous un mode stratégique, la pulsion de mort. Ce dernier quitte alors le champ des représentations instituées, pour se situer sur le terrain instituant de l'utopie, misant sur un geste d'apprendre qui, au lieu de retenir, de stocker et d'amalgamer, suscite la libre expression des figures. Si nous avons de la peine à mesurer la performance d'un tel pari, c'est sans doute parce que notre imagination est paralysée par l'image institutionnelle du savoir et par la représentation corporelle rigide qui l'accompagne. Reste que l'apprentissage en pure perte est ouvert sur un gain que l'on ne parvient a priori à mesurer : celui de créer de l'inconscient, par le cumul des effets que l'apprentissage induit et refoule. La culture, c'est avant tout le discours qui entretient la production d'un inconscient riche en figures inédites et jamais codées, parce que résultant du dialogue de l'inconscient avec les événements, ponctuant les attitudes ouvertes à la relation et les transactions de la communication. Car l'inconscient n'est ni une banque de données, ni un réservoir d'information : il est la différence, de plus en plus large et incommensurable, que le langage réaménage entre le code verbal et les figures du corps en prise sur le monde. Il est identique à l'imagination créatrice. Lorsque manque celle-ci, c'est aussi bien l'inconscient qui manque et que l'on remplace par le langage archétypal, aplati et stéréotypé de patterns que l'on reproduit.

[1] Le Sexe exprime la section qui intervient pour barrer l'Autre et interdire son érection en Absolu. Il est le creuset où l'image phallique se transmue en signifiant phallique, c'est-à-dire en fantasme ouvert.

Apprendre est un travail de désillusionnement *ré-générateur d'inconscient*. C'est, en effet, des fantasmes corporels, revitalisés et recréés, parce que reportés sur l'image figurée, figurale et figurative du corps, que l'imagination s'entretient. La perte provoquée est donc doublement positive : en amont, puisqu'elle inaugure une marge d'imaginaire ; en aval, puisqu'elle se réinvestit dans une imagination, instituée dans et par le dialogue de l'image avec les figures qui, en l'exprimant, la restructurent indéfiniment. Or l'image du corps n'est pas une représentation qui se donnerait à voir ni une structure a priori qui conditionnerait l'ensemble des représentations. Elle est un schème, au sens kantien du terme, à la fois en prise sur le réel sensible et en déprise de celui-ci, parce que orientée vers des autres prises possibles. Elle mesure la capacité qu'a le sujet d'exister en l'autre, pour demeurer en soi, en incarnant sous forme de pouvoir, l'extériorisation du désir de l'Autre qui a pris corps en lui ou en symbolisant l'énergie de la séparation retournée en relation. Ce sont les figures qui assurent le relais entre ce *je peux*, fondateur de l'image et le travail de prises, par lequel le monde prend corps dans la symbolisation. Elles expriment l'image corporelle, en la distribuant en une multiplicité de projets, esquissant la matrice gestuelle, par lequel l'apprenant saisit le monde. Gardons-nous de les concevoir comme des émanations d'une *imago* constituée. Car, d'une part, elles font surgir l'image tout en l'exprimant, et, d'autre part, la réinscrivent et la déplacent, tout au long du processus d'apprentissage.

Les figures du corps ont pour fonction d'intégrer les éléments appris dans des ensembles ouverts ou dans des espaces transfinis. Elles sont intermédiaires entre les images, plus restreintes, révélées par l'analyse, et les configurations plus vastes qui contribuent à structurer l'image du monde [1]. On dira qu'apprendre revient à habiter l'image du monde, à laquelle se rapportent l'éventail des figures. Or, celles-ci s'expriment tantôt sur le mode analytique qui mobilise l'hémisphère gauche du cerveau, tantôt sur le mode synthétique qui est l'apanage de l'hémisphère droit. Là, le sujet analyse, calcule, divise, montre de l'index : bref, il lit la figure dans l'image qu'il déconstruit en quelque sorte, en la réduisant à un effet de sens partiel, à un jeu de clins d'oeil. Mais ce travail métonymique qui "débloque" en relativisant le tout pour l'assimiler à la partie, reste provisoire et transitoire,

[1] L'image du corps est unique et singulière, alors que les figures du corps sont plurielles et multiples.

sans quoi il s'enferme dans de fausses alternatives ou dans des contradictions insolubles et, finalement, paralyse le transfert. Il est donc indispensable que les parties analysées soient constamment rapportées à des totalités fantasmées ou à des synthèses stratégiques, qui s'opposent aux résistances en passe de s'instituer. Tel est le travail métaphorique dont s'acquitte l'hémisphère droit du cerveau, lieu de rêve, de la poésie et de l'intelligence des rapports. Le sujet intègre ici la figure de son corps dans une configuration plus vaste qui, par contre-coup, l'invite à re-structurer son imaginaire, donc à pouvoir déplacer son regard. Mais le blocage, qui risquait précédemment de s'installer, à la faveur de la partie indûment assimilée à un tout, est aussi susceptible de se produire, à l'occasion du tout indûment relativisé. C'est donc une nouvelle opération analytique qui, réduisant la totalité instituée à une représentation partielle, s'emploiera à libérer la possibilité d'une autre synthèse. S'exprimant tantôt sur le mode analytique, tantôt sur le mode synthétique, les figures opèrent la jonction entre l'image du corps dont elles sont les instruments de déchiffrement analytique et l'image du monde dont elles sont les instruments de recadrage synthétique. On le voit, apprendre consiste à dés-apprendre, pour ré-apprendre. Entreprise qui n'est, cependant, point travail de Pénélope : celui qui ré-apprend, apprend, en effet, autre chose et autrement, bref il apprend à apprendre et se surprend à apprendre.

On le voit, apprentissage, formation et éducation éveillent l'image, c'est-à-dire stimulent le sujet à inscrire, par l'entremise de la figure, le *je peux* qu'il énonce, sur le front de la dimension symbolique. Le dynamisme et le pouvoir interne de l'image s'en trouvent, par contre-coup, renforcés. Car le savoir n'est autre que le discours de ce *passage* du pouvoir imaginaire à son effectivité. Quiconque apprend, franchit ce défilé impliquant perte et acquisition, à l'appel d'un autre qui, parce qu'éducateur, figure l'Autre et se pose, à la fois, en impératif et en artisan de ce transit. De tels considérations ont un impact pratique évident. Elles nous retiennent, d'abord, de vouloir séparer apprentissage et formation, connaissance et réalisation de soi, car ces deux activités sont articulées à une visée éthique commune et spécifique à l'éducation. Elles attestent ensuite que le geste d'apprendre

et celui de former sont inséparables d'une visée thérapeutique. L'image du corps n'est, en effet, jamais inscrite définitivement : elle exige de se réinscrire sans cesse, précisément en vue d'advenir par le processus même de son émergence et de son refoulement. Elle nous enjoint, par conséquent, de réviser notre conception d'un sujet écrasé sur son image et aux yeux duquel le passé serait un passif toujours plus lourd. Si le sujet est condamné à être, n'est-ce pas parce qu'il est renvoyé à l'être même de son pouvoir et jamais enchaîné à l'être de son avoir ? L'avoir-été, en effet, se libère du projet, en vertu duquel il est dépassé : il est le jeu de la réinscription rendue possible par le refoulement de l'image corporelle, contemporain du surgissement symbolique des figures. Le *c'était* d'où le sujet s'institue se trouve par lui approprié, au fur et à mesure de son passage et de sa traversée. Est-il enfin nécessaire de souligner que les figures corporelles, sur lesquelles s'appuient les pratiques d'éducation, de formation et d'apprentissage nous obligent à renoncer au dualisme du corps et de l'esprit, et donc à ne pas séparer l'apprentissage technique, artistique, manuel et sportif de l'apprentissage intellectuel ? Cette seconde conséquence ressortait déjà de nos observations préliminaires, selon lesquelles les représentations de l'apprentissage intellectuel se réclamaient d'une fantasmagorie manuelle dont elles étaient la dénegation et selon lesquelles les représentations de l'apprentissage manuel, sportif et technique en appelaient à une fantasmagorie de l'apprentissage intellectuel, qu'elles déniaient à leur tour. Est-il besoin d'évoquer, à l'appui de cette perspective, les modes d'emploi fort intellectualisés de certains jeux, tels que le foot-ball, le tennis ou le rugby... etc..., ainsi que les règles sophistiquées de l'apprentissage de certains métiers ?

La perte créative et la créativité négative, oeuvre de la pulsion de mort, qui défait ce qui fut pour le refaire autrement, trouvent, pour une part, une illustration dans les stratégies de la pédagogie négative et de l'anti-pédagogie. Laisser-croître, c'est laisser-croire à la pulsion ambivalente de mort dont le maître non-directif témoigne de la force. A la fois garantir et réduire la distance qui sous-tend la relation du maître au disciple ou du moniteur à l'élève, c'est mettre en scène l'espace nécessaire, pour que le refoulement et la symbolisation puissent advenir. Le maître est conjointement

terme partiel dans la relation et symbole total de la figure née de la relation. Tel l'oracle de Delphes, il indique l'ordre socratique de la question, l'ordre rousseauiste de la nature, l'ordre culturel du langage. Car nous l'établirons plus loin : dans et par le dialogue dont il est le partenaire et le fondement, il renvoie à l'inconscient qu'il signifie et donc à la dimension des transactions figuratives qu'il a pour tâche de provoquer. Il incarne le pouvoir de l'image corporelle du groupe. De cette image, il est, d'une part, le double, avec lequel les individus qui le composent peuvent dialoguer et sur laquelle ils peuvent articuler leur transfert, mais il est, d'autre part, l'Autre de cette image, son envers, c'est-à-dire l'ensemble des capacités et des réalisations différentielles qui lui donnent sens.

Le "laisser-croître" de la pédagogie négative n'est donc pas le "laisser-faire" des théoriciens de Hambourg. A l'encontre du laisser-faire, érigé en principe, on soulignera l'efficacité de la conduite démocratique, dégagée, notamment, par l'expérience de Lewin et White. Ce dernier profil, d'un côté, exprime avec bonheur l'ambiguïté de la position du maître, à la différence de la conduite autocratique, qui ne retient que la polarité binaire de la relation dont le maître est le partenaire, et de la conduite anarchique, qui insiste sur la transcendance d'une relation dont le maître est seulement le témoin. D'un autre côté, la position démocratique a l'avantage de garantir la croyance nécessaire à la production des figures à partir de l'image et à celle de l'image à partir des figures. S'il est vrai qu'apprendre revient à puiser, dans le savoir, les moyens de pouvoir-être, de pouvoir-vivre et de pouvoir-faire, une telle entreprise requiert, pour se réaliser, l'espace d'une croyance dont nous dégagerons bientôt les composantes.

Le courant anti-pédagogique va encore plus loin. Voici la distance érigée en principe et en fin de l'apprentissage. Elle n'est plus une condition stratégique nécessaire à l'entreprise scolaire ou éducative, mais elle en est le jeu et l'enjeu. C'est dire, d'une part, que la relation pédagogique se détruit elle-même comme institution, car elle présuppose que le maître apprenne. en enseignant, au double sens, passif et actif, du terme. Ce faisant, il entre dans un rapport polémique avec l'institution scolaire qui s'emploie à protéger et à garantir l'échange des rôles. Or ceux-ci trouvent ici dépassés dans une

fonction, entendre au sens mathématique du terme, dont maître et groupe sont comme les variables, situées de façon asymétrique. Apprendre consiste à produire du savoir à partir du non-savoir, c'est-à-dire à partir d'une fiction de savoir résultant d'un chassé-croisé des croyances et des pouvoirs partagés. Celui qui enseigne apprend à l'enfant en apprenant de l'enfant. De même, celui qui apprend enseigne au maître, en se laissant enseigner *par* lui. La distinction enseigné - enseignant, caractéristique de l'institution qui la décline sur différentes formes connues : soignant/soigné, analyste/analysant ou analysé, gouvernant/gouverné, payant/payé..., s'efface au profit d'une fonction, dans laquelle chacun est engagé comme sujet.

Nous voyons, dans cette conception, un indice du déplacement de la fantasmatique corporelle, structurant traditionnellement notre conception de l'enfant, de l'élève ou de l'apprenti. Le mythe de l'enfant-roi, désiré et entretenu, ou celui de l'élève assisté et protégé, qui trahit peut-être notre honte d'adulte en mal d'enfant, s'efface au profit de la représentation insolite d'une recherche commune, articulée sur l'ironie dont l'enfant et l'élève, sapant les bases du savoir, se posent en maîtres d'oeuvre. Du même coup, la métaphore hystérique de la grossesse change de sens : l'enfant en-coint, tel que Platon le conçoit dans le *Thééthète*, n'accouche pas d'un savoir dont le maître a jeté en son âme la semence. Car il est enfant de son propre savoir comme il en est d'ailleurs le maître : tous deux sont enfantés symboliquement par un savoir commun, fantasmé sur le mode d'un enfant imaginaire que chacun représente pour l'autre. La question n'est donc pas que l'enfant devienne adulte ni que l'adulte redevienne enfant, mais que les deux rôles que leur fait jouer l'institution soient intégrés, par la médiation d'un imaginaire partagé, dans et par une fonction, où chacun s'exprime comme étant sujet de la même démarche d'apprendre.

Laissons là les applications plus générales et venons-en, sans plus tarder, aux *implications pédagogiques* de notre démonstration. Si apprendre consiste avant tout à lire, à écrire et à penser, il se trouve que chacun de ces moments, qui, conçu empiriquement, correspond aux trois cycles :

primaire, secondaire et supérieur de la scolarité, articulent, sous une forme exemplaire, la figure du corps.

Lire, c'est entendre le signifiant. On assimile spontanément la lecture, interprétée de façon descriptive, à l'activité visant à associer un signifiant et un signifié, ou encore les signifiants entre eux et ceux-ci aux signifiés dont ils sont les véhicules. A un niveau plus vaste, en revanche, on l'interprète comme le déchiffrement de la question contenue dans le texte. Réponse qui est livrée sur le mode de l'explicitation, de la problématique du dévoilement de l'horizon questionné ou encore du décryptage du sens codé dans le thème, le problème et le projet de l'auteur. La seconde orientation voit, dans la lecture, la mise en oeuvre d'une écriture et la première l'opération de décodage du signifié correspondant au signifiant.

La lecture est l'écoute du signifiant, à condition que le signifié soit compris comme un effet de ce dernier. Elle ne vise pas à associer un signifié existant à un signifiant de la langue, encore moins à transcrire le signifiant écrit dans le signifiant acoustique, mais à entendre le signifié comme étant la production du signifiant, du son ou du gramme. Les méthodes relatives à l'apprentissage de la lecture sont souvent fondées sur ces présupposées associationnistes. La question n'est cependant pas de savoir si la lecture doit revêtir une forme analytique ou globale, à moins que l'on cesse de concevoir le sens comme susceptible d'être raccroché, après-coup, à des sonorités de courte séquence ou à des configurations acoustiques plus longues. L'oeuvre de la lecture est une invention du sens à partir des signifiants, elle n'est pas la découverte d'un sens sommeillant à côté des signifiants. Or, c'est au niveau de cette invention que vient jouer la notion de figure que nous avons mise en lumière [1]. Le signifié n'est précisément un effet de sens, que dans la mesure où il est l'effet d'une structure signifiante, mobilisée par le lecteur sur le mode d'une figure. Le sens est, en quelque sorte, comme l'écho qui résonne à même la forme, mais pour qu'il soit perçu,

[1] Le livre de J. Girard-Jeannot (Méthode de Jeannot, E.S.F., 1979) insiste sur le rôle de la dictée corporelle et de la pédographie dans l'apprentissage de l'écriture. Les lettres figurent, par anticipation, les déplacements du corps et les coordonnent. On lira aussi sur cette corrélation F. Richaudeau et M.F. Jaquelin, Méthode de lecture rapide, Paris, Metz, édit., 1984.

il convient que l'imaginaire corporel, en se figurant, lui serve de vaisseau sonore ou encore de caisse de résonance. Rappelons-nous que l'écriture était d'abord picturale avant d'être idéogrammatique, que la lettre faisait corps avec le signifié dont elle était la trace ou l'empreinte. Mais si le corps de la lettre n'entretient plus, comme dans nos alphabets, d'analogie figurale avec le sens, il reste pourtant qu'il est figuré et théâtralisé dans et par l'articulation du signifiant, dans et par son écoute à l'intérieur de la figure métaphorique du corps. Qui n'a vu un enfant répétant le même mot ou la même phrase, se donnant en spectacle dans cette répétition, pour le plaisir de recréer l'événement du sens contemporain de la parole ? C'est cette double articulation qui constitue la lecture : l'articulation extérieure du son suppose l'articulation intérieure, qui fait advenir le signifié comme un effet du signifiant. Il existe bien une sorte de rite refoulé qui préside à l'apprentissage de la lecture et qui réactive la mobilisation de l'image du corps dans la figure.

Ces remarques n'impliquent aucun parti pris méthodologique [1]. La méthode syllabique [2], allant du simple au complexe, refait le parcours de ce que A. Martinet nomme la "double articulation" constitutive de la langue. Quant à la méthode globale, mise au point par O. Decroly et E. Beaume, elle emprunte le chemin inverse [3]. Ce que l'on appelle la méthode mixte s'emploie à amalgamer les procédés syllabique et global. Enfin, nous avons la méthode naturelle de C. Freinet qui prend appui sur les textes produits par les enfants et analysés par eux, à partir des ressemblances et des dissemblances de la langue. Fondée sur la formulation d'hypothèses de sens à partir des mots fonctionnant comme indices, elle n'exclut pas les trois premières méthodes qu'elle peut utiliser comme des stratégies de correction. Car lire, ce n'est ni associer, ni déchiffrer d'abord : c'est comprendre, c'est-à-dire produire du sens. Or cette production suit le tracé de la figure corporelle. Le sens est une signification possible, induite à partir de la lettre et vérifiée, ensuite, à propos de la lettre, de même que la figure est un prélèvement opéré sur l'image corporelle et rapporté ensuite à celle-ci.

[1] Apprendre à lire, Monde de l'éducation, Juin 1985.

[2] Les manuels du C.P. (Cours préparatoires) : Daniel et Valérie (Nathan) ou Rémi et Colette (Magnard) sont des modèles du genre.

[3] La lecture, préalable à sa pédagogie, A.F.L. (Association française pour la lecture) 1985; C. Clesse et J. Hebrard, Du parler au dire, E.S.F., t. 3, 1983.

Ce rôle actif du corps réel dans l'apprentissage, H. Wallon l'a souligné avec force : celui qui lit intègre le sens à son corps ou à ce que Piaget nomme un système de conservation, c'est-à-dire à des références stables, perçues comme des signes inducteurs. La lecture est un acte créateur. A l'instar de la perception, elle est une expérience catégorielle et structurante. Comme l'a montré J. Bruner [1], il n'existe pas plus de littéralité pure que de perception neutre. Le lecteur se complaît à transformer en discours le langage neutralisé par la page écrite et figuré par l'image de son corps servant de point d'articulation. Il suit les requêtes de son désir qu'il projette entre les lignes et dans les marges. On peut voir dans la rééducation des dyslexiques, incapables d'associer de façon ordonnée le système des lettres au système des sons, un analyseur sanctionnant positivement cette interprétation. Le sens, produit par la lecture, qui relève, en effet, de l'expression corporelle et de la communication sociale, est vérifié, après-coup, par la mise en correspondance des systèmes. C'est sans nul doute, en se réclamant de ces divers repères que le travail de rééducation tirera un plus grand profit, car il implique, comme condition essentielle, une pédagogie visant à expliciter les formes de communication et de relation, dans lesquelles l'enfant est déjà inséré, afin de greffer, sur ces séquences, les profils déficitaires d'une figure du corps vacillante et évanescence.

Nous restons dans la même perspective, en constatant que *l'écriture* s'engage sur un tracé inverse de celui de la lecture, puisqu'elle s'évertue à donner le statut et la fonction de signifiants à des signifiés que la lecture a d'abord produits à titre d'effets de sens. Qui ne sait lire ne peut écrire. Nous sommes renvoyés à l'action métaphorique de la figure du corps. Ecrire équivaut à redonner corps au sens entendu, c'est-à-dire interprété comme l'effet d'un autre signifiant que la lecture a refoulé dans les marges, puis à rattacher aux signifiants convoqués le sens ainsi entendu. Le signifiant rappelle le sens dans la lecture et l'appelle au niveau de l'écriture, mais il n'est jamais le même. L'écriture qui déplace ce que la lecture produit ne cesse de fournir matière à une autre lecture. On l'a remarqué, elle opère

[1] J.S. Bruner, Logique et perception, Paris, P.U.F., 1958. Voir aussi P. Lefavrais, La lecture reconstruite à partir des déficits et de leur traitement pédagogique, Paris, Thèse, 1979 ; La lecture et l'enfant, par B. Bettelheim..., Paris, Laffont, 1983 ; Tolila, Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture, Paris, édit., Retz ; Apprentissage et pratiques de la lecture à l'école, Paris, CNDP, actes du colloque des 13-14 juin 1979.

la rencontre de la loi et de la jouissance, puisqu'elle code et recode les écarts des signifiants. Elle se présente comme étant une lecture qui dépose ses signifiants dans la marge d'un texte. Dans la marge, ou plutôt en marge. Car elle suscite un nouveau texte qui se situe dans un rapport polémique par rapport au texte servant, explicitement ou implicitement, de référence et que, paradoxalement, elle donne à entendre, à partir d'un autre jeu de signifiants. Tandis que la lecture va du signifiant au signifié, en passant par la figure, l'écriture va du signifié au signifiant par la même médiation. Ici la figure, au lieu d'annoncer le sens, va le différer, en le portant au signifiant qui délimite le lieu où il échappe. On n'insistera jamais assez sur la créativité de l'écriture. En brisant le sens propre, celui qui est arrêté par l'institution, elle libère la possibilité de multiples sens figurés. En relativisant le rapport normatif au texte faisant autorité, en interdisant le plagiat des bons auteurs, elle découvre le champ de la libre expression. La pédagogie du texte libre de C. Freinet voit, à juste titre, dans la production de l'écrit, un moyen d'intervention, de libération et d'affirmation de la personnalité. L'écriture est une activité originale et enrichissante, lorsqu'elle parvient à se libérer et à se délester des impératifs de la reproduction, et à échapper au scolaro-centrisme ou à l'académisme. Ce qui signifie pas, bien sûr, qu'elle s'affirme alors à l'encontre ou encore à côté de la lecture. Lire revient à se mettre en condition d'écrire. Celui qui écrit entreprend cependant une oeuvre originale, qui le désubjectivise, en donnant à la figure de son corps, empreinte de fantasmes immédiats, la marque neutre du signifiant [1].

La pensée est le dialogue de la lecture et de l'écriture. Elle caractérise, en effet, non seulement la tâche spécifique de la philosophie, mais toute médiation ou spéculation scientifique, littéraire ou artistique. Le travail intellectuel, quelle que soit la discipline à laquelle il appartient, est une pensée, au double sens de ce mot. Penser, c'est d'abord réfléchir, c'est-à-dire, d'une part, montrer les présupposés, découvrir ce que cachent telle idée, telle hypothèse, telle image ; d'autre part, dévoiler le processus

[1] Dans cette perspective, on conviendra aisément qu'une certaine tendance de la pédagogie française, fondée notamment sur le culte de l'explication ou de l'analyse de textes, peut contrarier l'élan spontané de l'écriture.

d'enveloppement, d'imbrication et d'emboîtement des représentations : autrement dit, induire et déduire des présupposés. Mais, c'est aussi, conformément à l'étymologie (*pensare*), peser, mesurer, évaluer, classer, comparer ... [1]. Ainsi, existe-t-il un mode généalogique et un mode économique de la pensée. On serait tenté de dire que l'un, plus abstrait, d'origine grec, est dominant en philosophie, en sciences physiques et mathématiques ; que l'autre, plus analytique, d'inspiration, plus sémitique, joue un rôle plus important dans les sciences humaines et dans les disciplines juridiques. Quoi qu'il en soit de ce jugement, celui qui apprend s'essaie à penser selon ces deux directions, s'appuie sur une même mise en jeu de la réflexion sous l'aspect de la fiction. Nul ne peut apprendre à penser, s'il ne consent à feindre, en construisant un double du réel, faisant fonction de modèle ou de représentation imaginaire. On le voit, l'activité de la pensée dépasse celle de la lecture et de l'écriture, car elle érige, en pôle de référence, les figures coporelles elles-mêmes, tantôt organisées en configurations plus vastes, tantôt recensées sur le patron, plus restreint et plus concret, du schéma opératoire. La pensée extrapole, en quelque sorte, la figure du corps qui est, de ce fait, appelée à transgresser son statut imaginaire, pour s'imposer elle-même au titre de forme symbolique. Mais les contraintes de l'expression, comme celles du langage oral ou de l'écriture, ramènent bientôt celle-ci aux dimensions du signifiant. La pensée est finalement le dialogue généalogique ou comparatif entre l'inscription symbolique des figures et l'expression verbale ou écrite du signifiant.

Qu'est-ce qu'apprendre ?, sinon provoquer ce jeu *du corps* où le corps s'inscrit. Jeu de passage : de l'oeil au regard, de l'écoute à l'entente, de l'image à la figure. Jeu de la main qui s'ouvre pour saisir, jeu conjugué de la main qui donne la marchandise convoitée et de la main qui reçoit l'argent qu'une autre main présente. Jeu de la mainmise et de la maîtrise, jeu des mains qui se joignent, indiquant ce qu'elles ne peuvent re-joindre : prise, prix, emprise, prière..., autant de clivages fantasmés sur le geste d'ap-

[1] On peut exprimer ces deux stratégies en termes de centration et de balayage, pour employer la terminologie de Bruner, de regroupement et de série, selon les caractéristiques de G. Pask et de B.C.E. Scott, ou encore de pensée convergente et divergente, comme l'ont établi Guilford et L. Hudson (Voir notamment J.S. Bruner, A study of thinking, Wiley, 1956).

prendre. Le corps se déplie, se déploie, s'exprime. Apprendre, c'est éprouver son corps et le dire, c'est ouvrir l'aire relationnelle de la corporéité et de l'intercorporéité. L'objet pris et appris n'est, en effet, qu'un médium : un objet transitionnel qui relie les deux états de l'expression corporelle. Mais de la trace qu'il laisse, de ce regard qu'il suscite, de cette entente qu'il provoque, de cette figure qu'il évoque, que reste-t-il ? Rien, sinon l'autre trace qui survient et se substitue à la première : autre regard qui succède au regard, autre entente qui refoule la précédente, autre figure qui, à peine ébauchée, reflue vers le champ de l'image. Voici que l'empreinte et l'inscription n'existent qu'à s'effacer. La main qui prend va lâcher prise et celle qui lâche prise s'en vient prendre. L'objet appris, ou le contenu du savoir, sera remplacé par un autre objet ou par le même objet, investi différemment, pourrait-on suggérer, mais la forme demeure : la forme, c'est-à-dire la trace du regard, de l'entente, de la figure. En réalité, la forme est appelée à devenir informe, à se reformer ailleurs, de façon neuve. Selon une terminologie connue, l'objet offert à la prise est la marque d'un objet dit *a*, qui, à peine a-t-il scintillé au regard, est destiné à se détacher, à se perdre, à tomber... C'est pourquoi rien ne reste, quand on apprend, sinon ce qui reste à apprendre. Celui qui apprend refait le parcours du signifiant qui appelle le signifié : point de signifié à l'horizon, point de réel derrière le signifiant, point d'objet accaparé, nul savoir absolu, mais un trou dans le réel et l'absolu fantasmés, trou qui reconfigure les bords. Seule, l'ouverture : non une ouverture sur quelque chose, sur l'extériorité d'un savoir-objet, mais le seuil, dessiné par la relativité des signifiants aux signifiants, la marque de l'extériorité, qui, parce que symbolisé par l'éducateur, est conjointement la marque de l'altérité. L'Autre, c'est ce à quoi est constamment renvoyé celui qui apprend, car ce dernier n'apprend pas ce qu'il apprend. Il désapprend la chose qu'il a apprise, pour apprendre autre chose, et, finalement, il apprend à apprendre. Il comprend l'espace aménagé par les signifiants servant d'horizon à son regard et de référence au jeu des figurations possibles de son corps.

Si nous nous référons à notre analyse sur les fantasmes corporels, nous concluons en disant que la figure *a*, pour sillage, le passage de l'oeil au regard, par le détour du toucher. Ce dernier sens, en effet, est, à la fois,

particulier et récapitulatif de tous les autres sens. Non seulement, parce qu'il supplée au regard, comme l'a montré Diderot dans sa *Lettre sur les aveugles*. Mais aussi parce qu'il structure l'écoute, car nul n'écoute qui ne soit touché par la parole et le silence d'autrui. Or, un tel toucher, touche sans toucher, car il dessine la dimension préalable à toute prise. Il revient alors à la pédagogie, chevillée sur les représentations du corps, d'articuler le toucher qui touche, au toucher qui touche sans toucher. Rappelons que c'est, au 18ème siècle, que les discours sur l'éducation se développent, en corrélation avec les analyses portant sur ce sens mystérieux [1]. On retrouve le recours à ce paramètre important, notamment dans la pédagogie de Freinet, axée sur l'expérience "tâtonnante" ou dans celle de M. Montessori, O. Decroly et S. Neill, fondée sur l'épanouissement conjugué des besoins et des sensations. Il nous semble, en effet, que c'est l'éducation du toucher, au double sens où nous l'entendons : celui de prise et celui de sensibilité aux choses, qui conditionne les différents vecteurs de la pédagogie contemporaine : pédagogie de l'activité, de l'intérêt, du conflit, de l'éveil, de l'imaginaire, de l'interaction, pédagogie par objectifs... etc. Acquérir un regard sur les êtres et les choses, c'est être touché par eux, et donc les écouter et les comprendre. Celui qui apprend en appelle sans cesse au toucher, pour prendre, par l'espace des prises qu'il autorise provisoirement, l'exacte mesure des figures de son corps.

[1] L'éducation du toucher est inséparable de l'éducation de la liberté. Chez Rousseau, ces deux paramètres vont de pair.

CHAPITRE II

APPRENDRE ET COMMUNIQUER

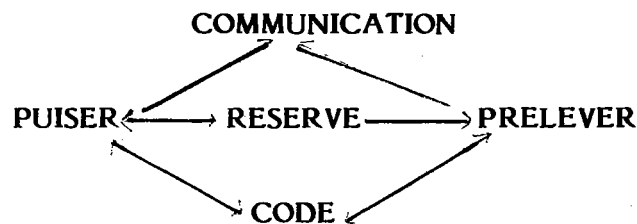
Communication, information, acquisition et transmission, tels sont les termes qui, souvent tenus pour équivalents de l'acte d'enseignement, renvoient à un modèle théorique, encyclopédique et quantitative du savoir. Si nous déplaçons maintenant notre réflexion sur l'axe de la communication, c'est sans doute en raison de la riche polysémie de ce mot, de sa position transversale à plusieurs disciplines [1] et de la fortune dont, à juste titre, il bénéficie dans la société globale. Mais c'est avant tout, parce qu'il nous semble être à la charnière de deux interprétations des fantasmes bancaires que nous avons recensés dans la deuxième partie. C'est pourquoi, en interrogeant le sens et la fonction de la communication, impliquée dans la démarche de l'apprenant, nous voudrions examiner l'envers qualitatif du fantasme, que masquent les représentations quantitatives du stockage des connaissances et de l'information, de l'acquisition des données et de la transmission du savoir. Nous allons donc analyser l'idée de communication, à l'encontre de son usage immédiat, quitte à lui restituer une signification originale, mais limitée au modèle de l'apprentissage.

I - LE PARADIGME

Quel qu'il soit, chaque modèle de la communication met en oeuvre une conception partielle et inadéquate de l'acte d'apprendre. Le *modèle sociologique*, tel que, par exemple, le présente Shannon, se plaît à confondre information et communication et à assimiler la somme des connaissances à une banque de données. Celui qui communique commence par prélever

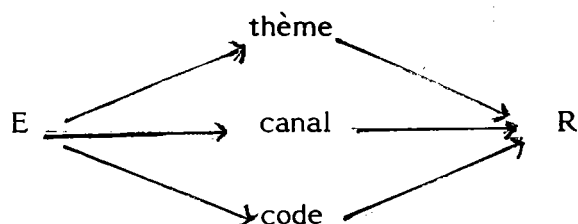
[1] Nous pensons notamment à la sociologie, à la psychologie, à la psychanalyse, au journalisme et à la linguistique...

une information sur une réserve de signes et de messages, afin de s'adresser à un auditeur. Émetteur et récepteur s'entendent au préalable sur les éléments disponibles, de façon à produire un effet de sens à partir de l'articulation originale des éléments de base. Communiquer équivaut à informer, c'est-à-dire à former des figures inédites, en combinant les signaux répertoriés et enregistrés dans le code.



Libre au récepteur de transformer, après-coup, le message par effacement, sélection ou invention de nouvelles figures et de jouer à son tour, par feed-back, le rôle d'émetteur, à l'égard de l'émetteur désormais transformé en récepteur. Un tel modèle de la communication éclaire les phénomènes sociaux de la rumeur, de la circulation publicitaire ou monétaire, du dialogue commercial et, finalement, les divers types d'apprentissage renvoyant à l'imaginaire de la transmission et de l'assimilation du savoir.

Le *modèle linguistique* est plus restreint et plus complexe. Plus restreint, car il s'en tient aux signes verbaux de la langue. Plus complexe, car il distingue, dans la réserve de signes, quatre niveaux : celui du canal (parole, écriture, image), du code (rapport des signifiants au sens), du thème (objet du message) et du toucher (réaction au sens). Encore là, il peut y avoir inversion du message. Comme le montre Jakobson, l'émetteur et le récepteur ne sont pas en relation d'extériorité l'un par rapport à l'autre. Ils sont non seulement impliqués comme exécutants et actants dans la langue, mais ils peuvent aussi être "touchés" par l'effet de sens dont le thème fournit le véhicule. Regroupons les données reçues dans le schéma suivant :



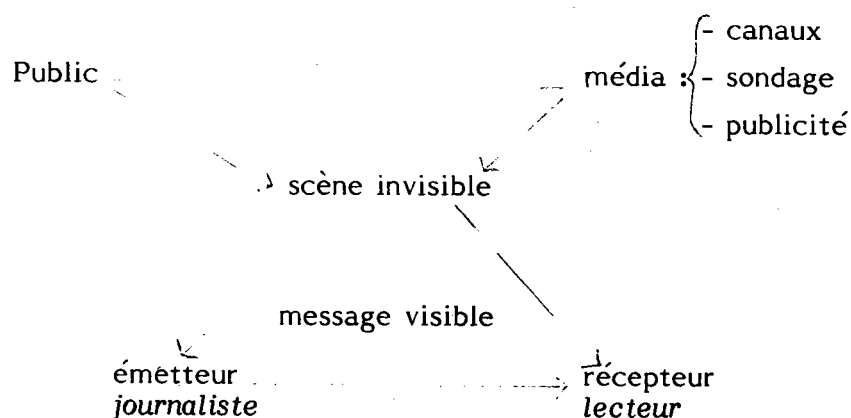
Quoi qu'il en soit des corrections intéressantes qu'il apporte au circuit précédent, un tel modèle focalisé, par l'institution du langage, reste ambigu. D'un côté, il renforce la conception quantitative de l'acquisition du savoir, qui réduit l'acte d'apprendre à l'apprentissage, en raison de son insistance sur l'orthodoxie des contenus ; d'un autre côté, il relativise ses propres acquis, en les assimilant à des effets de sens entre le code, le canal et l'écoute des individus concernés. Nous avons donc à faire, sinon à une production, du moins à un déplacement ou à une révision possible des savoirs communiqués.

Le *modèle sémiotique* met en lumière un aspect que les deux modèles précédents ont refoulé. La communication apparaît comme étant la résolution d'un conflit entre des individus impliqués, à titre d'acteurs, dans le récit. Rappelons que l'objet ou le contenu, sur lequel elle repose, est en double relation conflictuelle : d'une part, entre le sujet concerné et le cadre où il se négocie, entre un pôle subjectif et un pôle social ; d'autre part, entre les adjuvants autorisant la communication et les opposants qui lui font barrage. En bref, communiquer, c'est effectuer un passage ou une traversée, soit en renversant une alternative ou en résolvant une situation polémique, soit en introduisant un déséquilibre dans un état de faits harmonieux. L'effet de sens et une sorte de performatif que le récit a pour but de mettre en scène. Or cette action, ce transit ou cette injonction s'expriment, comme l'indique le carré sémiotique établi par Greimas, par une inversion d'un sens donné en son contraire, entraînant de nouvelles implications qui laissent inchangé et intact le principe de contradiction. D'enfant, le sujet devient adulte ; de malade guéri ; de mort vivant ; d'ignorant savant. Notons-le bien : le principe de contradiction dont Aristote fondait la pertinence sur la nécessité de s'entendre déroule le présupposé, sans lequel il n'y a point d'information possible, nous dirons d'interdit permettant la communication.

Ce modèle établit les règles de l'échange social et de la situation d'apprentissage que ce dernier induit. Echanger et apprendre exigent que l'on se conforme à des codes, à des signes, à des outils ou des instruments de travail, bref que l'on entre dans le consensus d'un rituel. Ainsi, le geste

d'apprendre équivaut-il au geste consistant à passer d'un niveau d'information à un autre ou à résoudre un conflit dont le sujet est l'actant. Apprendre, c'est consentir à devenir, par la médiation d'un récit, le sujet d'un discours. Un tel parcours n'engage cependant que le sujet en surface, à la place où il se plie aux convenances et aux bonnes manières de faire. Il laisse dans l'ombre le processus, par lequel l'individu se surprend à être sujet, en s'ouvrant à la communication sociale et en apprenant.

Comme le modèle sémiotique, le *modèle journalistique* identifie communication et information. Mais un aspect le caractérise en propre : c'est le soin, avec lequel il occulte le circuit, qui, derrière la scène visible de l'émetteur, du récepteur et de l'objet, porté à la connaissance du public, part de la scène de la production du message, en passant par la demande sociale et les *média* qui l'expriment et la supportent. Il n'est donc pas étonnant



que nous nous en tenions à l'émergence superficielle du message qui scotomise le parcours du traitement de la demande, en fonction des média et inversement. Nous sommes privés de l'effet de sens ou de surprise qui résulte du passage d'une scène à l'autre. L'information journalistique porte à la connaissance du public des messages calculés, préalablement sélectionnés, pour solliciter son intérêt et sa reconnaissance. On comprend mieux, de ce point de vue, le rapport d'identification qui lie le lecteur à son journal.

Retenons, quant à nous, le double éclairage que ce modèle jette sur notre propos : la communication s'achève sur la reconnaissance de soi, et par conséquent, sert, en informant, de prétexte à asseoir ou à consolider sa propre image. Sans doute, l'impact narcissique ne doit-il pas être écarté de la démarche de celui qui apprend, mais il requiert d'être situé dans la visée d'une troisième dimension qui ne se réduit pas aux manoeuvres de cadrage du miroir. Car apprendre, ce n'est pas être pris au piège de la reconnaissance, mais c'est être surpris et dépassé par sa propre performance.

On le pressent, l'écoute du sens fait partie structurelle de sa constitution. Mais de quelle écoute s'agit-il ? Pour répondre à cette question, interrogeons le modèle *psychanalytique* qui intègre, dans la confection du message, et les oppositions conflictuelles, et le corps du sujet parlant, et le déplacement du message. Ecouter désigne alors une fonction qui, paradoxalement est, avant tout, l'affaire de l'émetteur. Ce dernier, en effet, n'écoute-t-il pas le message avant de le dire, n'entend-il pas l'effet de sens qu'il produit chez le récepteur et ne s'écoute-t-il pas lui-même, en disant et entendant le message ? On pourrait se risquer à affirmer que le contenu du sens, constituant le noyau de la communication n'est autre que l'interprétation instantanée résultant de ces trois pans de l'écoute. Le récepteur dont le rôle serait d'écouter dit, parle et exprime ce que l'émetteur doit écouter : il est émetteur d'écoute. Or cette permutation de rôles est concevable, dès que l'on admet que la communication est une fonction où chacun est, en même temps, le communiquant, le communiqué et le communicable. Sous cet aspect, on conçoit que le sujet est sujet de cette *fonction-relation* réversible et que le conflit surgit non seulement entre deux termes, mais aussi à l'intérieur de l'émetteur qui se trouve, de ce fait, divisé entre ce qu'il dit silencieusement, ce qu'il verbalise et ce qu'il écoute. A partir d'un tel modèle, il est dès lors possible de penser la communication sociale comme un jeu d'écoute et d'entente - l'entente étant la verbalisation ou la transcription symbolique de l'écoute -, opéré sur le mode du consensus.^[1] Par ailleurs, dans l'optique de cette interprétation, nous pouvons rapprocher le geste d'apprendre de celui de l'émetteur qui s'écoute et celui d'enseigner de celui du récepteur qui sans cesse avalise, corrige et déplace l'écoute dont il est le témoin silencieux. Le maître dit ce qu'il écoute, l'élève s'écoute en énon-

[1] Précisons cependant que le consensus est une ponctuation et non la résolution de la communication.

çant et les deux cherchent à s'entendre, à s'ajuster l'un à l'autre, à partir et en fonction de cette écoute. Telle est le circuit de la communication érigée en principe de l'acte éducatif.

Le modèle de la *communication pédagogique* transforme, en les intégrant, les paradigmes dont nous venons de faire état. Il présuppose, en effet, une communication d'avant la communication qui s'effectue sur *trois fronts*. L'un explicite une aire de transactions, de nature économique et axiologique, constituée notamment de valeurs dont les fantasmes déploient le praticable. Quant à l'autre, il se situe à un niveau de transition inconsciente, car il découle d'une interprétation implicite d'effets de sens qui trahissent et consolident l'inconscient d'une famille, d'un groupe social ou d'une classe d'élèves. On peut induire ce second front de comportements troubles et troublés qui trahissent un dialogue inconscient entre l'adulte et l'enfant vivant en famille ou travaillant à l'école [1]. Dialogue dont on se borne généralement à signaler les effets bénéfiques ou néfastes, sans montrer qu'il se poursuit sur la base d'une interprétation d'attitudes révélatrices des structurations du désir des sujets. Il n'y a donc pas de communication d'inconscient à inconscient, qui n'en appelle à la médiation d'une interprétation des paroles, des comportements et des attitudes, suscitée par un désir ouvert ou fermé au transfert. Le troisième front est celui de l'institution dont les règles et les règlements fixent le code d'échange. Or, la communication institutionnelle ne se réalise pas dans l'obéissance aveugle au contrat, mais elle se manifeste, là encore, dans les tentatives de confronter la demande des usagers à une demande censée se modeler sur le contrat. Elle se produit donc, comme nous l'avons déjà montré, à inverser ce que l'institution a déjà inversé : la demande en offre, la figure dans la lettre, la lisibilité dans la visibilité, le sujet dans la neutralité anonyme et la temporalité en espace [2].

[1] G. Maucio, *Psychanalyse et éducation*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967, p. 38-45.

[2] Voir J.P. Resweber, *Les marges dans et de l'institution*, in *Marges, marginalités et institution*, Paris, Cerf, Cérît, "Arguments", 1987, p. 101-110.

Les processus de transfert qui sous-tendent les interactions transactionnelles, transitionnelles et institutionnelles attestent la complexité de la communication éducative. Mais, ils se manifestent non seulement au plan des relations entre le destinataire et le destinataire ou le récepteur et l'émetteur, mais aussi à l'intérieur d'une même fonction qu'ils redoublent, en la traversant. Or ce redoublement entraîne deux incidences. La première souligne la rupture entre l'apprentissage animal et l'apprentissage humain. Si l'on peut, en effet, inférer que le rat dans le labyrinthe réagit non seulement à un signal, mais à un signe, il ne peut, en aucun cas, signifier, dans et par un signe, la perception qu'il a de ce signe [1]. Il ne répond pas au signe du signe, ce qui supposerait qu'il soit capable de se redoubler en émetteur, s'il détient le rôle de récepteur, ou en récepteur, s'il se pose en émetteur. Tel est le processus spécifiquement humain, que la communication éducative utilise et renforce. Le recul significatif que l'apprenant accuse par rapport au signe est lourd de conséquences. Voici que l'émetteur qui s'entend émettre est aussi le récepteur de son propre message et que le récepteur qui s'entend recevoir devient l'émetteur du message qui lui vient d'un autre. Changement de cap décisif : l'homme est condamné à apprendre à apprendre.

La seconde incidence porte sur l'espace interlocutoire qui permet à l'émetteur de s'entendre et au récepteur de s'entendre entendre. Que l'on requiert comme tiers de ce transit l'inconscient, la langue, la mémoire ou, plus empiriquement encore, le canal, il reste vrai que l'apprenant s'entend à partir d'un espace autre. Or, c'est grâce à ce détour interprétatif qu'il produit ce qu'il émet ou reçoit, bref que, quelle que soit sa position, il corrige, infléchit, retravaille, restructure et re-construit la signification du message. Tel est le travail original qui préside à la communication du savoir, quel qu'il soit : savoir-faire, savoir-être ou savoir-vivre. Mais l'originalité de ce second aspect ne se limite pas au détour, comme si le tiers était un champ aussi neutre qu'invariant. Car le message ainsi confectionné renforce, consolide, enrichit ou encore reconfigure, en intensité et en qualité, le lieu tiers du circuit de l'apprentissage. C'est ainsi que de l'inconscient

[1] J. Lacan, Séminaire Livre XX, Paris, Le Seuil, 1975, p.129 sq.

se produit, que se créent d'autres chaînes axiologiques de la langue, que les capacités de recadrage de la mémoire se diversifient et que s'accroît la sensibilité du canal.

Revenons à la détermination du paradigme. Comme nous venons de l'établir, l'expérience éducative transforme les fonctions reçues de la communication. Ainsi, chacune des fonctions d'émission et de réception s'entrecroisent à l'intérieur d'une même position. Ce n'est donc pas la fonction conative qui détient le privilège, car, de par le redoublement, l'émetteur et le récepteur se découvrent engagés dans un processus interactionnel qui conditionne l'écoute du message. C'est la fonction dialogale ou phatique qui est dominante : chaque communicant est "touché" d'être "touché" par l'autre, indépendamment de la nature du canal. Ce toucher compréhensif parvient à se réaliser, parce qu'il prend appui sur un espace transactionnel commun qui se trouve situé en deçà du code métalinguistique. La fonction référentielle, quant à elle, se présente comme étant un effet de l'interprétation résultant du croisement des processus phatique et métalinguistique. C'est dire que le référent, en l'occurrence les divers aspects du savoir, sont induits des procédures de dialogue et de renvoi inhérents à la communication. On ne saurait donc appliquer, sans le retravailler, le modèle actanciel de Greimas qui explicite la fonction conative en termes de faire du côté de l'émetteur et de pouvoir du côté du récepteur [1]. Car les figures mentionnées se rejoignent dans une fonction globale que l'on pourrait qualifier d'impérative ou de pragmatique au sens large de ce terme. Elles dessinent les dimensions d'un ordre commun, où une même loi de parole articulant faire et pouvoir, régit les échanges interactionnels et transactionnels. Déracinées de cette référence, les diverses fonctions de la communication restent soumises à l'autorité démiurgique et manipulatrice de l'éducateur.

[1] On distingue ainsi du côté de l'émetteur les stratégies d'intervention (faire-faire), d'empêchement (faire - ne pas faire), de non-intervention (ne pas faire-faire), de laisser-faire (ne pas ne pas faire) et du côté du récepteur celles de liberté (pouvoir-faire), d'indépendance (pouvoir ne pas faire), d'impuissance (ne pas pouvoir-faire) et d'obéissance (ne pas pouvoir ne pas faire). Voir A.J. Greimas, Du sens, II, Paris, Le Seuil, 1983.

II - LES CARACTERES

Nous nous trouvons face à *deux systèmes de la communication* : l'un de type explicatif, l'autre de type compréhensif. Caractérisons les successivement, en montrant que tout en restant opposés, ils se rejoignent pourtant dans l'acte d'entendre. Le premier système recouvre plutôt le champ de l'information que celui de la communication. Sans doute, le travail dont il rend compte se range-t-il dans l'ordre de la communication, puisqu'il suppose un travail du signe sur le signe, entrepris par des sujets parlants. Là aussi, nous retrouvons le cercle herméneutique caractéristique de la communication compréhensive : pour communiquer, il faut avoir appris, être inséré dans l'ordre du signe et pour apprendre, il faut communiquer. Mais le sens de ce second emploi du mot "communiquer" n'est pas identique au premier, car il joue, à la fois, sur le registre de l'information et sur celui de la compréhension. L'insertion dans le monde du signe ne peut se justifier d'un premier signe. Elle dérive d'un événement compréhensif inaugurant l'ordre du langage, ou, comme on dit, de l'identification du sujet à un premier signifiant [1].

Quoi qu'il en soit, le modèle explicatif s'appuie d'abord sur le schéma informatique de la probabilité d'apparition d'un signal quelconque, tel qu'il est, par exemple, développé par Shannon et Weaver (1949) et exprimé dans la célèbre formule de la probabilité (p) : $H = - \sum p.i. \log. p.i.$ [2]. Outre cette référence mathématique et statistique, il s'entretient d'une référence sémiologique exprimant, comme N. Chomsky l'a établi, la créativité possible de la langue à partir de figures élémentaires. Il y a, en effet, une fécondité constructive des messages, s'exerçant selon des compositions multiples, effectuées sur la base d'un nombre limité de signes donnés. Sous ce point de vue, toute information est donc redondante. Compte tenu, par conséquent, de certaines variables : technique (A) recouvrant les supports de la communication, sémantique (B) désignant le sens symbolique (C) relatif à l'efficacité du récepteur, il reste possible de prévoir le message et de mesurer l'écart que la communication de ce dernier introduit dans la masse des données.

[1] Le signe est l'outil de la communication conçue comme information, le signifiant de la communication comme identification.

[2] Telle est la formule fondamentale de l'entropie, dans laquelle $p.i.$ désigne la probabilité d'apparition d'un signal, quel qu'il soit.

On ne saurait nier la fécondité d'un tel schéma au plan de l'analyse statistique des sondages, de l'analyse idéologique des réseaux publicitaires et de l'analyse sociologique, concernant l'émergence de nouvelles idées ou de nouveaux savoirs [1]. Mais, au plan de la communication pédagogique, son intérêt reste négligeable, puisque nous nous trouvons sur le terrain de facteurs non quantifiables, comme celui des notions de valeurs, d'autorité ou de centralité, de position sociale, de pouvoir, d'affinité et de concentration, qui mesurent le rapport entre les moyens mis en oeuvre et les fins poursuivies. Sans doute est-il possible de traduire ces rapports de forces en termes de liaisons graphiques, établissant la corrélation entre l'ensemble et un élément, à la suite de Bavelas (1950) et de Flament (1964), ou encore, en termes de cohérence ou d'affinité, dans le sillage de Moreno [2]. Ce dernier modèle, inspiré de la physique, traduit, en langage de forces, la position et l'insertion de chaque partenaire de la communication, en montrant, avec bonheur, que la réception du message dépend plus de la valeur qu'on lui porte et de la position occupée par chaque communicant dans le système que de son contenu objectif. Le discours classique de la pédagogie, par exemple, pour lequel la communication est verticale et à sens unique privilégie les circuits en croix ou en chaîne : les élèves faibles ou les cancrs, situés en fin de parcours, sont les victimes de l'entropie du savoir ou de la latéralité maximale de la communication. Le discours moderne, en revanche, inspiré des techniques de formation, propose un modèle de communication horizontale, où le maître et le moniteur occupent une position mobile, à la fois latérale, car ils peuvent prendre place dans le groupe, et centrale, car ils détiennent toujours, en dépit du lieu qu'ils occupent, une position privilégiée. Il emprunte les réseaux de la tour-circuit, où la latéralité est minimale. L'autorité du responsable s'exprime alors dans une série de tactiques, consistant à barrer certains canaux intérieurs et à en ouvrir certains autres, pour susciter des conflits entre le groupe et les sous-groupes.

Le modèle explicatif, qu'il soit exprimé en termes informatiques, graphiques ou physiques, présuppose une *conception rituelle* de l'écoute. Celui qui communique entre dans un jeu qui implique une délimitation de l'espace,

[1] Celui qui apprend opère alors un prélèvement à la manière d'un sondage.

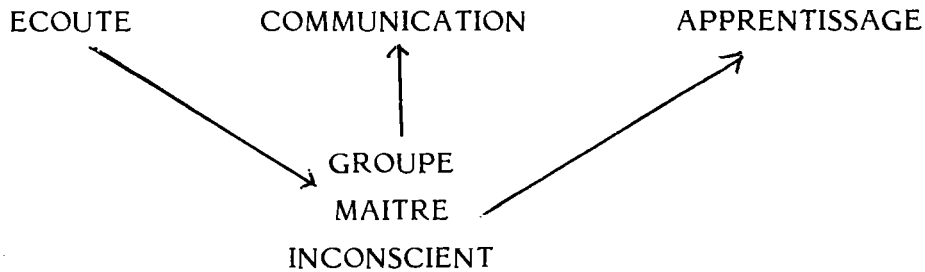
[2] Voir G.N. Fischer, Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Presses de l'Université de Montréal, Dunod, 1987, p. 126-160.

une distribution des rôles et une organisation des tâches, bref il structure le code, sur lequel il s'appuie. Il refait ainsi le parcours qu'il s'est tracé, il répète et imite. K. Lorentz a montré que la communication commence par la ritualisation. Or cette représentation est, nous semble-t-il, sous-jacente à la visée explicative. Communiquer équivaut à induire des processus rituels, à mesurer la probabilité, c'est-à-dire le répétable et le répétitif, et à extraire les figures possibles de la position des éléments dans le tout ou celles de l'opposition affective des partenaires. Dans cette perspective, enseigner et apprendre expriment deux formes complémentaires de conditionnement au rituel de la communication.

Ce dernier modèle, qui accrédite pour objet du savoir l'image d'un savoir analysé, reconduit la conception classique des contenus des connaissances. Que ceux-ci soient faits de thèses scolaires, de messages sociaux ou d'idéologies, peu importe. En présupposant que le savoir, qui ne résiste pas à l'explication, peut devenir transparent au regard, il conforte la vision traditionnelle du pouvoir politique, magistral et économique qui décrète qu'il n'y a rien à entendre. C'est pourquoi le modèle compréhensif ne peut s'inscrire, comme nous le verrons plus loin, qu'à côté ou qu'en dehors du modèle explicatif, dans la mesure où il met en question le mode de savoir portant sur le savoir, c'est-à-dire le signe érigé en principe, en médium et en fin de la communication. L'acte de comprendre n'est-il pas plutôt lecture et écoute de l'inconscient, espace de lisibilité et d'entente ? Car si l'inconscient existe, si même il n'existe, comme nous le pensons, qu'à être créé par l'acte d'apprendre et de communiquer, le savoir s'offre à celui qui le lit et l'écoute. Communiquer signifie entrer dans cette écoute, et ainsi, libérer du savoir, à l'occasion de cette écoute qui fait surgir des effets de sens et en dépit même de cette écoute qui se referme sur des résistances.

La communication ritualisée comporte une détermination *éthologique* circulant entre le maître et l'enfant, par la médiation du groupe, et inversement. Si elle n'enraye pas la latéralité, ce fait tient non à une déperdition de l'information, mais à des résistances qui font partie de l'écoute

elle-même. C'est l'écoute du sujet en situation qui confère un statut symbolique aux objets imaginaires et culturels, c'est-à-dire leur impose la forme ou la détermination de l'objet appris. Ce type de communication comporte



une deuxième caractéristique : il ne porte pas uniquement sur un matériau verbal, mais il intègre les gestes appropriés qu'il suscite. Pensons à la théâtralisation du corps qui, plus importante en maternelle et dans le primaire, met en scène l'apaisement (inclinaison de buste, prise de la main, du cou), l'isolement (dandinement du haut du corps), la sollicitation (jeux, paroles, rire), la menace et le rejet (cris, regard) ou l'offrande [1]... Mais la caractéristique essentielle de cette écoute communicante et communicative est de faire affleurer à la représentation une surface de sens assez vaste et neuve, pour que chaque sujet puisse y trouver un point d'appui. On le voit, ce système s'organise à l'inverse du précédent. L'explication a raison des résistances, des aléas et des écarts. Ne tend-elle pas à réduire la marge, en l'intégrant dans le texte de ses prévisions ? La compréhension, au contraire, provoque des ruptures et des distorsions de sens, des lacunes, des filtrages, des rumeurs... En un mot, ne créé-t-elle pas une marge assez large pour écrire un autre texte ?

Qu'il nous suffise de quelques exemples, pour illustrer la dimension *marginale* de la communication pédagogique. L'information, support de la communication, reste relative : elle est, en effet, un prétexte à communiquer et à créer d'autres informations. Le système explicatif exprime cette

[1] Nous renvoyons sur la question de la communication non verbale aux livres de P. Feyereisen et de J.D. de Lannoy, Psychologie du geste, Paris, P. Mardaga, édit., 1985, et de G. de Landsheere et A. Delchambre, Les comportements non verbaux de l'enseignement. Comment les maîtres enseignent, II, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor, 1979.

règle, à sa façon, en précisant que plus l'information est importante, plus la latéralité est grande. Pour enrayer la latéralité ou pour provoquer le feedback de la communication, il convient donc de restreindre au minimum le contenu du savoir à apprendre. Mais il existe une autre façon de parvenir au même but et qui consiste à faire glisser la centralité. L'éducateur accentue la communication, s'il crée, dans le groupe, des cellules d'écoute qui joueront le rôle de "centraux", s'il déplace cette interpellation vers des unités périphériques qui prendront la place des centraux précédents. Or cette technique en appelle à une autre, plus théâtrale, qui relève de jeux multiples, consistant à rompre le temps par des silences, à briser l'espace en abandonnant la place assignée au maître et en invitant les membres du groupe à habiter autrement l'espace, à communiquer une information volontairement incomplète, à interrompre le flux du discours magistériel, à barrer certains réseaux de communication, pour en privilégier d'autres... etc, tout ceci, afin d'inviter les auditeurs à changer de langage et à réviser leur jugement. Cette tactique, plus complexe, est essentielle, car elle accuse la distance qui sépare le système explicatif du système communicatif. Ce qui, au plan de la communication explicative, est brouillage, incomplétude, filtrage ou distorsion, devient un instrument au regard de la communication compréhensive susceptible de produire des effets de sens inédits et de susciter des questions insoupçonnées à partir des marges entr'ouvertes. L'éducateur expérimenté, au lieu d'asséner la norme de l'orthodoxie ou de l' "orthographe", qui refoule le malentendu dans le silence de l'insignifiance, invite, si enjeu il y a, ceux qui en sont les auteurs - et lui-même peut le provoquer - à mesurer l'écart de sens, auquel il induit, et à explorer les possibilités créatives qu'il abrite. Nous le soupçonnons, on peut à souhait allonger la liste de ces tactiques qui ont toutes pour finalité de libérer la marge, pour y lire les signes de la communication et de l'apprentissage à l'oeuvre.

La communication est une expérience complexe qui se réalise à l'intersection de deux plans. L'un horizontal, recouvre le champ de la transaction, de la transcription, de l'information ou de la dénotation. L'autre, vertical, représente le champ de l'événement, de la traduction, de la connotation. C'est sur l'aire où ces niveaux se recoupent que se produit la communication, qui met le sujet en situation de prise. Le sujet découvre, à ce carrefour,

qu'il peut apprendre. Qu'il peut apprendre, parce qu'il en-tend, au sens fort du terme, parce qu'il com-prend. Au premier plan, il fait l'expérience de ce qui va se passer; au second plan, de ce dont il va se passer. S'il faut exprimer, en termes techniques, ce double fonctionnement, nous dirons que le plan vertical est celui de la chute libératrice de l'objet a , qui traduit le "déblocage" ou la déprise préalable à l'apprentissage, et que le plan horizontal est celui du glissement économique de l'objet transitionnel, qui marque les points d'embrayage, de prise et de reprise. Le niveau où l'objet a tombe, en s'inscrivant, pour libérer ainsi la marge d'une possible inscription, ressortit à l'ordre du signifiant, c'est-à-dire au langage du sujet. Celui où l'objet transitionnel permet au sujet d'assurer son emprise sur le monde nous renvoie à l'ordre symbolique du partage. Enfin, le lieu d'intersection où se recoupent ces deux plans, relève du fantasme, où le sujet se découvre capable de communiquer et donc d'apprendre, parce que, selon le terme même employé par Benveniste, le message vient "toucher" le récepteur.

Qu'elle soit rituelle, éthologique et marginale, la communication pédagogique ne cesse de faire appel à la *compréhension*, car elle porte sur des objets que l'on peut qualifier d'*axio-logiques* [1], rassemblant des "valeurs" qui, bien que fantasmées sur le modèle du placement bancaire, expriment des attitudes corporelles, si l'on se réfère au code du langage, des prises de position, si l'on interroge l'imaginaire du pouvoir, enfin des modalités de croyances, si l'on se tourne du côté des représentations religieuses. Ce qui s'offre à la lecture de l'éducateur, c'est un ensemble de valeurs transversales, mots et règles, outils et images, prélevées sur le champ de configurations linguistiques, économiques, politiques et religieuses. Et si l'on se demande de quelle instance découlent ces appréciations, ces jugements, ces décrets et ces décisions qui composent le profil d'une situation de savoir préalable, nous ne pouvons pas ne pas évoquer le modèle de la "langue", proposé par Lacan : c'est-à-dire un champ de potentialités signifiantes et fantasmatiques, de transactions imaginaires formées de représentations de mots et de choses, auxquelles le sujet apprenant s'identifie, autour

[1] Ce concept désigne un ensemble de repères multiréférentiels qui nous apparaissent intermédiaires entre la dimension du sentir et celle du symbolique. Voir sur l'utilisation de ce concept : G. Fath, L'espace axiologique de l'école élémentaire et sa prise en compte au plan de la formation, in *Théories et pratiques sociales* 3, Presses universitaires de Nancy, 1985.

desquelles il s'unifie et en fonction desquelles il se structure. La langue désigne un enchevêtrement de marques, organisées en réseaux et dont le sujet va faire les traces de son passage. Elle est l'expression la plus immédiate de l'inconscient, tissée de configuration de traits, palimpseste d'une écriture première (*Niederschriften*), antérieure au code de la langue maternelle et au code du langage [1].

On le conçoit aisément, la communication est l'opération, par laquelle le sujet s'identifie à la langue en la reconfigurant. Elle a donc un caractère essentiel de *performace* ou d'*efficacité symbolique*. Certes, les réseaux de la langue sont-ils propres à un sujet donné, mais s'il en est ainsi, c'est qu'ils le sont devenus, précisément grâce à un geste d'apprentissage fondateur, grâce à une reprise ou grâce à un prélèvement premier, qui s'imposent par la suite, comme étant la base stratégique de tous les autres. Aussi la langue a-t-elle un double foyer de valorisation : celui, intérieur et strictement individuel, d'une différence où le sujet se représente inconsciemment pour un autre signifiant ; celui, extérieur et collectif, où le signifiant, échangé et interprété, devient l'objet d'un consensus et se dépose, ouvrant un éventail de repères implicites, au niveau préconscient de l'institution imaginaire de la société. On le voit, la valeur de la langue est et n'est pas le signifiant : elle l'est, dans la mesure où ce dernier matérialise ce que le sujet valorise, en s'identifiant à lui, mais elle ne l'est pas, dans la mesure où elle suppose que le signifiant s'échange au vu, au su ou à l'insu d'autrui qui juge et apprécie le produit de l'échange. Les valeurs recouvrent donc des chaînes de signifiants, plus ou moins longues, dérivant des transactions des signifiants subjectifs et inconscients et fixées dans ce que nous pouvons à présent nommer des configurations axiologiques de fantasmes [2]. Mais si les fantasmes sont déjà des inscriptions de valeurs qui constituent le fonds des prérequis de l'apprentissage, qui oserait encore affirmer que le savoir est vierge et neutre de tout investissement libidinal, économique, politique et religieux [3] ?

[1] Ces représentations sont régulées par des sensations et des sentiments qui ouvrent la dimension première de la communication (cf. P. Fédida, *Communication et représentation*, Paris, P.U.F., 1986).

[2] Autant nous pensons que la communication ne peut se passer de la référence à un espace logique de l'interlocution, tel que l'a brillamment démontré F. Jacques dans *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, P.U.F., 1979, p. 157 sp., autant nous sommes convaincu qu'elle existe antérieurement à la mise en oeuvre de l'interlocution, qui, dès lors, présuppose comme soubassement le champ axiologique que nous préconisons.

[3] L'idée de la laïcité républicaine française amalgame trois préjugés : celui de l'affirmation de l'universalité des valeurs, celui du refus des traits différentiels et celui d'une substitution d'un religieux sacré au religieux institué.

L'horizon de la langue que J. Lacan institue au principe de l'apprentissage nous interdit de penser que la communication est seulement de nature verbale. Sans doute ne saurait-on nier que le langage soit le véhicule privilégié de l'apprenant, tant au niveau de l'utilisation des moyens qu'à celui de l'énoncé des objectifs. N'est-ce pas d'ailleurs, par une différenciation interne à la communication verbale, que se constitue la communication paraverbale et non-verbale ? La première transpose sur des comportements significatifs la fonction conative du langage (attitudes de provocation ou d'indifférence, de désapprobation ou d'approbation, d'encouragement ou de laisser-faire...) et sa fonction phatique (attitudes théâtrales de dérision, de dramatisation ou de dédramatisation...). La seconde prend appui sur la fonction expressive du langage, pour donner à certains gestes, à un regard, à un sourire, à une grimace, à un soupir ou à une manière de s'habiller, une signification expressive relative à l'espace axiologique et interlocutoire. La compréhension se résout à capter, à corriger, à modifier, voire même à inverser cette communication spontanée, en lui substituant des effets de communication nouveaux, plus adaptés et susceptibles de recevoir la sanction symbolique de la parole.

Rappelons les deux conditions préliminaires à toute communication : la langue maternelle et une certaine conception des rapports entre savoir et pouvoir, telles que nous les a exposées Kierkegaard [1]. Car nul ne peut communiquer, si ce n'est sur la base d'une naïveté ou d'une primitivité dont la langue maternelle est l'expression à la fois imaginaire et symbolique. Or celui qui en appelle à des données témoigne d'une manière directe ou indirecte de communiquer. S'il se sert de la langue comme d'un moyen, il place le pouvoir, auquel il accède lui-même et auquel il fait accéder l'autre, avant le savoir qui définit l'objet de la communication. Mais s'il se sert de la langue comme d'un ensemble de matériaux permettant de construire le savoir, il entend communiquer directement, en transmettant des contenus de message. Or le modèle adéquat de la communication pédagogique articule cette double figure. Il pend, en effet, appui sur une primitivité, en l'occurrence, celle de la langue, dont il libère les connotations, afin d'offrir à l'apprenant un jeu de prises et de lui permettre de pouvoir. Mais le pouvoir ne

[1] La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse, in *Oeuvres complètes*, op. cit., t. XIV, p. 361-390.

fait pas nécessairement autrement savoir. Tout au plus réussit-il à donner une autre perspective sur un même savoir. Il convient donc de pratiquer un mode de communication directe qui, par la parole, renvoie à d'autres façons de savoir inédites et fasse entrevoir à l'apprenant des possibilités qui ne soient pas seulement l'accomplissement des visées latentes propres à la langue. On le voit, la communication éducative prend prétexte de contenus, pour décider le récepteur à produire de lui-même l'objet à apprendre. De cette façon, l'éducateur confie-t-il à l'éduqué le pouvoir de lui résister, de le contredire ou de le sécuriser.

III - L'ARTICULATION

Commençons par situer la structure de la compréhension, d'abord dans le *champ général* de son opposition traditionnelle à l'explication, puis dans le champ particulier des disciplines qui la revendiquent, avant d'examiner le profil qu'elle revêt dans la communication pédagogique. Ecouter équivaut à comprendre (*Verstehen*), au sens où l'entendent Dilthey et, après lui, Heidegger. La sanction de cette équivalence a pour horizon la *controverse méthodologique de l'explication (Erklären)* et de la compréhension (*Verstehen*), qui place l'apprenant au carrefour de deux voies difficilement conciliables. L'explication apparaît opposée à la compréhension, selon différents points de vue. D'abord, dans une perspective épistémologique, selon la perspective de Droysen et de Dilthey qui ont rompu avec l'école historiciste allemande du 19^{ème} siècle. Puis, dans une préoccupation positiviste avec Hempel et Popper qui, au nom de la logique, contestent l'approche compréhensive. Enfin, dans le cadre de la pensée analytique inspirée de la théorie linguistique et de la théorie de l'action, von Wright retranscrit la compréhension dans le registre formel de la socio-politique. Ce qui distingue, au bout du compte, l'explication de la compréhension, relève non de la forme de la démarche, mais seulement de l'ordre des finalités différentes que poursuivent l'une et l'autre approche. On conçoit alors que la pédagogie par objectifs puisse aisément sanctionner cette conclusion.

Ce règlement rapide de la question est suggestif. Car le modèle explicatif est au service d'une organisation scientifique et hiérarchique de la société, fonctionnant sur la patron du modèle organiciste. L'arithmétique politique de Petty (1660), préparant le siècle des lumières et lui succédant, ainsi que

la sociologie de A. Comte et de R. Worms, définissent les bases de la méthode démonstrative. Or ces représentations du corps social se retrouvent, au 20ème siècle, dans le modèle américain de l'ingénierie sociale qui, avec Lazarsfeld, par exemple, commande à Colombia la "social research", préoccupée d'ériger l'explication en procédé de manipulation. On ne s'étonnera pas de ce que, en Allemagne, où le romantisme n'a jamais cédé le pas à la rationalisation des lumières, la méthode compréhensive ait pris figure de proue avec Simmel, Weber et Tönnies et ait fait école, à des titres divers, dans les instituts de recherches sociale de Cologne (1919) et de Frankfort (1924).

Ne feignons surtout pas d'ignorer l'enracinement politique de ces deux pédagogies : celle de l'explication, émergeant au siècle des lumières et faisant cause commune avec la planification technocratique de la société et son fonctionnement cybernétique ; celle de la compréhension s'affirmant, au 19ème siècle, dans le climat romantique et apparaissant complice des valeurs de la race, de la langue et du terroir, celles-là même dont le nazisme s'est fait le défenseur. Ces repères politiques font référence à deux représentations du corps : l'un fonctionnelle, l'autre affective, chacune d'entre elles commandant une façon particulière d'apprendre et d'enseigner, l'une rationnelle et logique, l'autre intuitive et axiologique. Mais évitons de durcir une telle opposition dont la transcription politique se résumerait à opposer sommairement le capitalisme et le national socialisme. Car il existe bien d'autres paramètres qui permettent de relativiser la position centrale du critère socio-politique. Ainsi, lue sous l'angle de la culture, la dualité raison-explication et tradition-compréhension ne recouvre pas, sans difficulté et sans décalage, la dualité précédemment évoquée. La raison planificatrice peut, en effet, faire bon ménage avec l'idéal nostalgique du romantisme, dès que l'on amalgame la tradition assimilée à la raison du passé et la raison identifiée à la tradition ouvrant l'avenir. En d'autres termes, la raison, de par sa fonction économique, peut habiller la compréhension en explication, ou encore la compréhension en une explication devenue la seconde nature d'un groupe. Une telle distinction ne découle-t-elle pas finalement celle de la rationalité et de la langue ?

Les différences affleurent plus distinctement sur le champ des clivages de l'ordre symbolique. L'explication mobilise le regard : elle part de l'observation, qu'elle généralise pour dégager les lois. Elle cherche à situer les phénomènes dans un ordre visible, toujours plus grand, limitant ainsi le champ de l'invisible. Cette démarche implique, par le fait même, une réduction progressive de l'ensemble à l'unité. A l'inverse, la compréhension fait appel à un type d'écoute, dont le sens mobilisé n'est plus le même, puisque, induit des conduites, il reste mouvant, susceptible de variations et irréductible à l'unité. A l'opposé de la compréhension, enfin, l'explication construit son objet, grâce à une série d'artifices dont les laboratoires fournissent les ingrédients. Méthode expérimentale, elle s'oppose à la méthode clinique de la compréhension qui se défend de fabriquer son objet, pour le laisser-être, en sollicitant l'interprétation historique susceptible de l'éclairer.

Passons à l'examen des reconfigurations *inter-disciplinaires* de cette structure, qui se produisent à l'horizon de la communication pédagogique. La compréhension renvoie d'abord à *l'histoire* dont elle écrit le sens. C'est d'ailleurs, à l'occasion d'un débat portant sur cette discipline, que Dilthey a opposé "comprendre" (*Verstehen*) et expliquer (*Erklären*). En tant qu'elle est une reprise du sens immanent aux manifestations de la vie, la compréhension est donc une lecture, une herméneutique du vécu. C'est, à juste titre, que Dilthey se pose en héritier des romantiques, de Schleiermacher-dont il rédige la biographie (1870) -, mais aussi de Lessing, Goethe, Novalis et Hölderlin. Mais en deçà du romantisme, il nous renvoie à Kant dont la distinction entre connaissance et pensée préfigure celle de l'explication et de la compréhension. La principale critique que Dilthey adresse à l'endroit de la psychologie explicative porte sur l'extension abusive des concepts des sciences physiques au domaine de la vie mentale et de l'histoire [1]. Car l'idéal de l'explication qui consiste à relier les phénomènes par la voie de la causalité et à les intégrer dans un système ne saurait être étendu au domaine de la pensée, déployant le sens fictif des phénomènes, garanti par la liberté [2]. Quiconque explique se représente l'ordre des causes, quiconque comprend postule

[1] W. Dilthey, *Le monde de l'esprit*, trad. M. Remy, Paris, 1947, I, p. 200.

[2] On perçoit ici le lien entre l'apprentissage et l'éducation, tel que Kant l'a exposé dans les deux Critiques et résumé dans sa dissertation sur l'éducation.

un sens irréprésentable qui échappe au code spatio-temporel.

Transposé à la *sociologie* par M. Weber, le modèle s'en trouve considérablement affiné. Avec Dilthey, la compréhension, déterminée comme un art ou comme une intuition, est menacée d'aller à la dérive. Mais surtout, arrachée au socle de l'interprétation et de la construction, elle fonctionne à l'instar d'une causalité quasi-magique. Or, Weber entend structurer et définir un fonctionnement de la compréhension, applicable à l'étude des phénomènes sociaux. Partant de l'implication du sujet dans l'observation, il dégage le concept de la présupposition, commandé d'abord par la mesure de l'angle de vue, celui de l'extraction de types idéaux, sortes de fictions permettant de lire les phénomènes sociaux, et celui de la possibilité objective, substituant à l'interprétation causale, la notion de probabilité et de neutralité axiologique. Il prend ainsi au sérieux les valeurs, les comprend par comparaison, sans en faire pour autant l'apologie. Quel que soit le jugement que l'on formule à l'endroit de cette transposition sociologique de la compréhension, il nous faut reconnaître que Weber assimile la compréhension à une explication non causale, procédant néanmoins par induction et abstraction. Compte tenu de notre hypothèse, nous ne pouvons résister à établir un parallèle entre la position du savant et celle du maître, comme le fait lui-même Weber, à propos de la neutralité axiologique, pour nous rappeler, à ce propos, que comprendre/apprendre revient à construire un instrument de lecture des phénomènes. Weber situe donc la compréhension dans le domaine de la lisibilité, entre la visibilité et l'écoute, même si les procédures utilisées échappent parfois à sa régulation et à sa détermination. On ne voit pas, en effet, pourquoi elles ne sont pas toujours rabattues sur le champ des phénomènes observés, pour être critiquées et intégrées au processus de l'analyse.

G. Gadamer donne au modèle son tour achevé, en exposant la procédure *herméneutique* de la compréhension, sous-jacente aux modèles historique et sociologique. Il attire notre attention sur l'action de repères que la version diltheyienne dissout dans l'intuition et que la version weberienne occulte dans les *a priori* de sa construction. Reprenant l'image pédagogique du cercle herméneutique, il insiste sur l'enracinement culturel, social et historique

de la compréhension et sur sa fonction de constituer l'histoire. D'un côté, il n'y a point de compréhension, sans le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses préconceptions et ses instruments. La tradition prend acte de la permanence d'un langage commun et d'une communauté culturelle, et, à partir de ceux-ci, institue les diverses formes de vie. D'un autre côté, il n'est pas de compréhension sans le rapport à une tradition dont elle est le principe. La tradition institue la compréhension et la compréhension la constitue. Point pas de compréhension sans le support d'un être - en - commun défini et d'un être - en - commun à définir . Ce dernier modèle met assurément bien en lumière le processus d'écoute comme producteur de savoir. En comprenant, nous nous trouvons impliqués dans un ensemble de communications, médiatisées par le langage, et nous ne cessons de les interpréter, au point d'en produire de nouvelles. On ne saurait cependant étendre, sans aménagement, à la pédagogie, un schéma qui reste hanté par le fantasme hégélien de la récapitulation. Car, à l'intérieur de la tradition, nous lisons des traditions, des époques et des modes différents de compréhension. Il n'existe pas un savoir unique évoluant et progressant par intégration et par synthèse. L'apprenant se trouve face à des savoirs multiples, tantôt inutiles ou inemployés, tantôt suscitant de telles apories qu'ils tournent au non-savoir. Lorsqu'il entre dans le circuit de la production des savoirs, il procède moins par des reprises cumulatives et généralisantes que par des explorations successives, menant à des voies sans issue, se heurtant à des résistances et recomposant sans cesse le tracé emprunté.

Bien que trop formel, le modèle de la compréhension que nous présente Heidegger nous permet de mieux saisir le déplacement que la pédagogie inflige à la communication. Comprendre (*Verstehen*) désigne une structure de notre existence, une capacité fondamentale de totalisation, toujours limitée, définie et orientée parce que située et conditionnée. Si nous comprenons et donc si nous apprenons, c'est parce que, d'une part, nous sommes ouverts à un discours symbolique indéfini et que, d'autre part, nous échouons, en raison de notre facticité, à savoir le dernier mot. Apprendre, comprendre ou communiquer, c'est paradoxalement renoncer à savoir et donc repousser sans cesse les limites imprescriptibles du non-savoir. Si nous laissons ce plan fondamental, pour nous situer sur un plan plus fonctionnel, nous dirons que toute communication, en tant qu'elle actualise cette compréhension structurale, suppose un *projet* qui, parce que limité et conditionné, échoue

et demande à être repris. Ainsi, c'est sur la base d'un ratage bénéfique du savoir ou de la compréhension, que nous sommes appelés à apprendre, en communiquant, en échangeant et en partageant.

C'est en nous référant à une interprétation symbolique du langage que les déterminants "expliciter - participer" ou "dire - parler" s'éclairent mutuellement. L'énoncé est, en effet, d'abord une monstration de sens, puis la délimitation de ce sens dans et par le jugement, enfin la communication de ce même sens dans et par l'énonciation. Mais l'écoute, en tant qu'elle précède l'énoncé, est antérieure à l'audition des signifiants qui viennent frapper l'oreille. Elle recouvre ce que Heidegger appelle l'explication (*Auslegung*), processus de symbolisation, par lequel, silencieusement, l'homme s'assure de la prise (*Vorhabe*) qu'il a sur le monde, en se portant au-delà de sa facticité. On ne saurait donc séparer la possibilité de la communication et le pouvoir, par lequel nous "pouvons" le monde. Car l'expression, c'est-à-dire l'énoncé prédicatif du sens, est l'accomplissement de l'explicitation qui est l'énoncé pris au sens monstratif. De ce parcours, la communication, définie comme l'énoncé entendu, marque l'aboutissement [1].

Ecoute, entente et audition constituent le rythme ternaire de la *communication pédagogique*, assimilée au déploiement de la compréhension et non pas identifiée, selon le sens courant de ce terme, au dernier moment du processus. C'est par l'écoute (*Hören*) que l'homme appartient (*Zu-hören*) au monde et donc que le sens ou encore l'être advient et s'apprend comme histoire. Car avec l'entente et l'audition, le temps s'est fait histoire, c'est-à-dire écriture d'un sens partagé. Tel est le nouvel événement qui transfère la trame signifiante de l'écoute dans le tissu symbolique de l'entente et de l'audition. Si, d'un côté, l'écoute inaugure la création du temps, l'entente et l'audition, de leur côté, aménagent le temps de la création et de l'attente, celui de l'histoire et du partage, où l'on apprend.

[1] Ces trois temps, repérés dans *Sein und Zeit*, correspondent, dans un livre postérieur intitulé *Unterwegs zur Sprache*, au dire silencieux (*Sage*), à sa figuration dans le jugement (*Zeigen*), enfin à sa codification dans le signe (*Zeichen*).

La distance entre l'écoute et l'entente ou l'audition recouvre celle de la langue et du langage. *Communiquer* consiste à *s'écouter dans la langue et à s'entendre dans le langage*. Si enseigner et apprendre représentent les deux faces de la communication, son endroit et son envers, ils ont pour finalité de répondre à la demande de la langue en suscitant l'offre du langage. Dialogue indéfini qui, dans et par le discours de la communication, s'efforce d'ajuster, l'un à l'autre, ces deux termes, quitte à inventer, s'il le faut, de nouveaux signifiants. Sans cette confrontation, la communication, comme l'apprentissage, reste en surface et s'épuise dans la répétition sérielle, dans le clin d'oeil complice et séducteur sollicitant un imaginaire commun.

Le troisième jeu de langage qui, semble-t-il, rend compte du procès de la compréhension et de l'apprentissage est celui qui oppose et unit la *croyance et l'entendement*. La croyance qui relève de l'écoute est le moment du commencement qui se présuppose lui-même, de la décision qui tient lieu de l'origine absente. L'entendement, expression de l'énoncé sur le mode judiciaire, est l'interprétation seconde de cette interprétation initiale. Écoute, langue et croyance, ces mots désignent autant de stratégies, pour dire l'autoposition du sens et l'acquiescement à l'appartenance à une même culture. A propos de croyance, rappelons, au passage, la connotation apologétique et religieuse que, de Dilthey à Bultmann en passant par Kant, le terme de compréhension a toujours conservée. Nous retrouvons là, codées dans le langage, les équivalences imaginaires entre la communication religieuse du kérygme et la communication pédagogique du savoir. Sans revenir sur ce point, nous prendons acte de ce que toute communication prend appui sur une gamme de croyances fantasmées, s'entretenant d'une croyance fondamentale en l'efficacité symbolique. En bref, le terme de compréhension, en modulant les nombreuses connotations : sociales, esthétiques, éthiques ou religieuses du savoir, témoigne de la surface offerte à la communication et de l'horizon déployé à l'intention de celui qui apprend. Comprend celui qui entre en communication avec autrui et se laisse lui-même transformer et enrichir par cette communication. Il existe donc une contemporanéité entre l'événement et la compréhension et l'événement du sujet, qui se surprend à apprendre.

Que ce soit entre l'écoute et l'entente, entre la langue et le langage ou entre la croyance et l'entendement, la compréhension est une communication, parce qu'elle est un *dialogue* entre deux figures du savoir : inconsciente et consciente, collective et individuelle ou encore imaginaire et symbolique. Mais si le dialogue aboutit à un consensus ou à des représentations de compromis, ce ne peut être que pour une durée limitée. Tôt ou tard, le savoir acquis se transforme en un ensemble de prérequis soumis à la *contestation*. La compréhension procède, en effet, par subversion critique et déconstructrice des messages. Elle porte le doute sur le front même des instruments et des contenus de la communication, pour en révéler les secteurs occultés, les lieux communs de référence déplacés, les marges reléguées ou ignorées. Ne vivons nous pas aujourd'hui un fait sans précédent, qui revêt la figure d'un paradoxe difficile à ignorer par excès comme par défaut ? Le savoir, entendu en un sens large, qui inclut les finalités de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage, se structure en un discours confus qui interpelle le sujet. *Il est communiqué*, avant d'être *transmis ou recueilli*... Renversement considérable, indirectement pris en compte par les déplacements des modèles que nous venons d'explorer. La compréhension n'est plus chevillée à la tradition ou à la transmission : elle est désormais greffée sur les processus de communication qui engagent l'apprenant dans l'espace de la traduction. Ayant désormais le statut d'une explicitation critique d'une communication qui précède la langue et le langage du sujet, elle ne s'oppose plus à l'explication scientifique. C'est, en effet, la communication qui s'impose comme étant l'opérateur mitoyen entre deux opérations de connaissance que les sciences humaines naissantes ont opposées, précisément pour revendiquer un statut propre.

C'est dire, nous le présentons, que la communication dont nous avons défini le paradigme et souligné les caractères, déroule une aire complexe, délimitée par les axes de multiples transactions et transitions potentielles, et donc aussi par un enchevêtrement de réseaux d'institutions. Voici que le savoir transmis à l'école n'est plus communiqué à l'école. Fait lourd de conséquence et d'ambiguïté : si le savoir se trouve produit en dehors du périmètre scolaire, comment les écoles, les grandes et les petites, les primaires, les secondaires et les supérieures, pourraient-elles survivre sans se trans-

former en lieux de formation ? En revanche, cette reconversion n'est pas sans influencer les processus de formation, obligés en vertu des nécessités mêmes de la communication, d'intégrer une partie du savoir-scolaire disponible. Telle est sans doute l'étonnante mutation institutionnelle, provoquée par le phénomène complexe de la communication, indépendamment des urgences économiques avalisées par le système de l'alternance "école-entreprise", où se sont illustrés l'Allemagne et le Japon. Mais le paradoxe le plus frappant qui résulte de ces interactions touche à la transformation du modèle même de la communication, au contact de la dérive qu'il a d'abord déclenchée.

On communique avant d'entrer en communication. Rapports sociaux, conflits d'institutions culture populaire et médiatique, nécessités de formation et de reconversion professionnelle, tous ces phénomènes - dont chacun est, nous semble-t-il, catastrophique, s'il fonctionne isolément et indépendamment du contrôle régulateur des autres - contribuent à créer des réseaux ou des noyaux de savoir dont aucun éducateur ne saurait faire fi. Voici que naît un monde commun de communication qui met d'emblée chacun en situation d'apprentissage. Comment les attentes, les projets, les demandes et les objectifs de l'apprenant ne seraient-ils pas modelés par les exigences d'un tel monde, dont la notion-clef de motivation mesure l'impact dans l'inconscient ou dans la conscience des sujets ? Comment refuser de prélever, sur le discours inauguré par cette situation nouvelle, une partie non négligeable des objectifs scolaires ? Nous touchons là au coeur d'une question, qui est sans doute la motivation à peine masquée de l'écriture de cet ouvrage et que l'on pourrait formuler ainsi : comment, compte tenu de ces réalités, la priorité ne serait-elle pas, dès maintenant, reconnue aux activités de nature et de finalité éducative ?

Revenons à notre travail d'élucidation. Le conflit que la compréhension livre à la communication vise à rendre celle-ci performative ou, plus précisément, à la faire passer du stade communicationnel ou communicatif au stade communiquant. Qu'est-ce-à dire ? Sans nul doute que l'excès de communication produit son contraire : l'absence de communication, et ceci en structu-

rant les réseaux, en envahissant, en apparence du moins, l'espace des marges, bref en masquant, sous une inflation de repères, les critères ou les références qui président à leur production. C'est pourquoi la compréhension ne saurait avaliser, sanctionner, enregistrer ou seulement expliciter les messages qui ne cessent de se bousculer. Le pourrait-elle seulement, si tant est que ces derniers, en se démentant, en s'annulant ou en se justifiant les uns et les autres, brouillent les pistes offertes à l'interprétation de l'apprenant et soulignent, précisément par leur surcharge, que le sens ne peut être qu'en reste ou en sursis, en deçà ou au-delà des signes ou des signaux, si on évite de le diluer dans les excès de sa monstration et de sa démonstration ? La compréhension évide le discours communicationnel, fondé sur l'échange monétaire, appauvrit le sens numismatique, dénonce le fantasme de l'argent linguistique. En procédant ainsi, elle fait émerger la parole communicante, porteuse de demandes et de désirs de reconnaissance, enrichit le sens imaginaire et symbolique, soustrait le prix du non-dit à l'emprise du jugement axé sur l'efficacité et la rentabilité [1]. Elle dément la communication communicationnelle au profit de la communication communicante, sans jamais parvenir toutefois à lever le mensonge de la vérité.

La communication oblige. Non à la vérité, mais aux attitudes véridiques : à celles qui sont inspirées par le dialogue et le conflit, mais aussi à celles qui sont inductrices d'*expérience*. Concept-clef de l'apprentissage et de la pédagogie, l'expérience, qui définit les modes, tantôt empiriques réactionnels ou cumulatifs de l'apprentissage, tantôt logiques, formels ou perceptifs, tantôt associatifs, intégratifs ou symboliques [2], exprime le passage entre les deux instances du dialogue et de la communication, dont la compréhension opère la jonction. Ap-prendre, c'est bien étymologiquement prendre l'"objet" à partir (*ab*) d'un point de départ et le transférer, par la compréhension (*comprehendere*) qui l'interprète, sur une autre prise. On retrouve dans le mot allemand correspondant (*Er-fahrung*) les mêmes connotations de traversée (*fahren*) et d'origine disponible (*Er-*). Autrement dit,

[1] La figure du corps sous-tend ce travail de déplacement, de sorte que les notions de "figuré", de "figuratif" et de "figural", évoqués dans le chapitre précédent, correspondent à celles de "communicationnel", "communicatif" et "communiquant".

[2] Tels sont les trois modes d'apprentissage envisagés du point de vue formel : ceux du conditionnement, de la Gestaltpsychologie et du constructivisme spécifique à la théorie de Piaget et à la théorie psychanalytique.

l'apprentissage suppose des pré-requis, fantasmés sur les modes du stock, du dépôt ou de la réserve, puis transformés et enrichis par la mémoire. Nul ne niera que celui qui apprend se souvient de ce qu'il sait déjà, non pour l'explicitier, mais pour le recadrer et le restructurer dans un projet qui se présente comme le découpage de la figure du corps, qui rend en quelque sorte, disponible l'inconscient rassemblé dans l'image [1]. Grâce à ce que les psychologues appellent la mémoire à long terme, il envisage l'avenir. C'est dans et par cette expérience de transit et de déplacement que les représentations de prélèvement, d'investissement, de plus-value, de production ou de motivation acquièrent une signification opérationnelle.

Est-il possible d'induire de ces réflexions un modèle vérifiant la jonction et l'articulation de la compréhension et de l'explication dans l'acte de la communication ? Nous le pensons, à condition que nous assimilions l'acte de communiquer à la coordination de l'acte d'écrire et de lire. La compréhension est, en effet, une sorte d'intelligence spontanée de ce qui s'écrit en étant lu et de ce qui est lu en étant écrit. Elle ne dissocie pas ces deux opérations : l'une où la lecture est une réécriture et l'autre, où l'écriture est une relecture. L'explication, en revanche, sépare l'écriture de la lecture : elle vient, en effet, au secours d'une écriture non directement accessible à la lecture ou d'une lecture non directement transcriptible en écriture. C'est donc au lieu où défaille la compréhension que l'explication intervient, pour ne pas enrayer ou paralyser le processus de la communication. On ne saurait donc dire que celui qui explique comprend autrement, ni qu'il vient renforcer en qualité et en intensité une compréhension antérieure. N'est-ce pas l'inverse qui précisément se vérifie ? Si la compréhension est l'horizon et la fin de la communication, celui qui explique fait un détour, pour expliquer ce qu'il n'a pas compris. Compréhension et explication se situent, dans la communication, selon un rapport inversement proportionnel l'une à l'autre. Car on explique non ce qu'on a compris, mais bien ce que l'on a pas compris. Apprendre, c'est bien expliciter par l'écriture et la lecture conjointes ce que l'on a compris en communiquant, mais c'est parfois aussi interrompre la communication en recourant à l'explication, pour pallier la compréhension défectueuse. Ce qui veut dire que l'explication est un *lapsus* de la compréhension.

[1] C'est dans le projet que s'opère la rencontre de la mémoire, de l'inconscient et du corps.

IV - LA FONCTION

La communication est le fruit de *l'articulation* de l'écoute et de l'entente, de la langue et du langage, de la croyance et de l'entendement, de l'inconscient et du conscient, des pôles imaginaire et symbolique, de l'expérience et de la lecture et de l'écriture. L'étymologie latine (*cum-prehendere*) et allemande (*ver-stehen*) renvoie à la notion de compréhension, qui forme le texte de la communication, à la saisie manuelle et à la station verticale. C'est le corps, qui est le trait d'union entre ces oppositions successives. Le corps réel certes, et on sait la place qu'occupe dans les différents apprentissages la juste position du corps, la répétition rythmée, le mouvement ajusté et calculé, le tour de main aisé, la maîtrise gracieuse... Mais ces diverses attitudes sont autant de point d'ancrage dans le réel de l'image du corps. Image inconsciente, dans laquelle s'anticipe le corps et qui, déploie l'horizon des prises symboliques, actuellement disponibles et ultérieurement possibles, qui s'offrent à un sujet défini. Voici alors que le "com-prendre" se fait en-tendre.

L'image du monde est sociale. Le *groupe* prolonge, dimultiplie et renforce l'image individuelle. Il peut, pour un temps, se substituer à cette image défaillante comme dans la thérapie institutionnelle, par exemple. Mais il ne peut s'agir là que d'un artéfact, car l'image personnelle se conquiert en se distanciant de son prolongement collectif. Point de communication, s'il n'y a une entente, négociée autour d'une image collective démultipliée, et une écoute, mobilisée à partir d'une image individuelle, reconquise sur le corps du groupe. C'est pourquoi les blocages scolaires s'expliquent toujours à partir d'un blocage de ces deux aspects de l'image, nous dirons d'une impossibilité de libérer la figure du corps, à l'égard de laquelle celle du groupe en vient à jouer le rôle de censure. C'est cette implication de l'image, qualifiant l'intérêt du sujet, qui constitue le critère de la compréhension et, par voie de conséquence, le moteur du plaisir qui, selon Dewey, est la performance essentielle de l'apprentissage.

Ces remarques définissent, nous semble-t-il, une série de *stratégies pédagogiques* faisant appel à l'intérêt, à l'éveil au conflit et au projet. *L'intérêt* recouvre ce que l'on appellerait volontiers l'implication. Implication de l'enfant dans sa tâche, implication du maître dans l'enseignement, implication de l'éducateur et de l'éduqué dans la relation. Au plan fonctionnel, ce chassé-croisé s'opère par la médiation de l'image corporelle. Au plan psychologique, on parlera d'intérêt, en donnant à ce terme une double signification affective et existentielle. Est inter-essé celui qui est partie prenante, qui considère qu'il y a, pour lui, un enjeu personnel à se risquer dans une oeuvre. Bien des enfants, parce qu'ils manquent cet intérêt, sont successivement mobilisés par une série d'intérêts passagers qui tiennent à la nouveauté de la tâche et à l'imagination de l'enseignant. Mais ces intérêts divers n'ont d'autre but que d'éveiller l'"intéressement" compréhensif. Si ce dernier fait défaut, l'acte pédagogique devient une entreprise épuisante pour l'éducateur et inepte pour l'éduqué dont le désir déraciné oscille et vagabonde sans repères.

Cette stratégie de l'intérêt est le moteur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, même si, le plus souvent, celles-ci feignent de l'ignorer. Finalement, pourquoi j'enseigne ? Ce n'est ni par métier, ni même par vocation, mais par intérêt : parce que j'ai plaisir à converser, à m'écouter quand je parle. A m'écouter, c'est-à-dire à m'entendre dans le discours d'autrui, aussi bien appelé par ma parole que par cette écoute. Enseigner revient à parler à partir de l'après-coup de l'effet de sens produit : s'entendre dans l'efficacité symbolique de l'écoute. Finalement, pourquoi j'apprends ? Parce que j'ai plaisir à m'y retrouver, en me situant sur le parcours que je poursuis. J'apprends, parce que je me surprends moi-même à ce jeu de l'écoute qui m'interpelle et me donne "pouvoir sur" l'extérieur. Ainsi, le narcissisme mal situé, car totalement déplacé sur le registre optique, n'est pas le narcissisme. La vision n'apprend rien, à moins qu'elle ne cerne l'après-coup d'une prise de vue sur le pouvoir du corps. Nous n'hésitons pas à définir l'intérêt comme étant le pouvoir symbolique qui se retourne, dans un second temps, en un miroir qui recadre les possibilités de l'apprenant. C'est parce qu'il méconnaît ce détour stratégique que l'éducateur se laisse prendre à la séduction et que le patron s'épuise à "humaniser" son entreprise ou à promouvoir un climat tempéré de relations humaines. Il n'empêche que, sous couvert de motivation ou de participation, il y a l'intérêt fondamental, en vertu

duquel le lieu de travail fait partie structurante de l'image du corps.

Bien compris, un tel intérêt est acquis au prix de conflits surmontés. La taylorisation de l'école efface ou déplace les conflits. Programmes et examens sont à l'école ce que sont à l'entreprise la distribution des rôles et la participation aux bénéfices. Là encore, le conflit ressortit à la volonté de pouvoir, et le pouvoir n'est pas d'abord là où on le situe : dans l'argent, le diplôme ou la maîtrise des relations. C'est, en effet, au prix d'une lutte constante, négociée, d'une part, entre son image et les figures du corps qu'il s'invente, et, d'autre part, entre cette image et les figures du corps, libérées par les autres membres du groupe, que l'individu s'affirme, s'impose et s'aventure. On le sait, chaque conflit se résout par une intégration des termes en tension dans un autre champ de forces. Mais cette intégration implique que chacune des images en présence se trouve relativisée, limitée et contestée l'une par l'autre. Le déploiement de l'image s'effectue donc au prix d'une aliénation qui marque le niveau et mesure l'empan des prises offertes à l'apprenant. Apprend non celui qui stocke, dans sa mémoire ou son intelligence, les données de sommations successives, mais plutôt celui qui renonce à thésauriser, pour sélectionner les objets symboliques dont il dispose. Si, en apprenant, l'on désapprend, c'est parce que un conflit s'installe entre les données anciennes et les données nouvelles, d'une part, et entre celles-ci et les autres en sursis, d'autre part. Il est sans doute difficile d'admettre qu'il n'y a pas d'apprentissage, sans une perte qui libère et limite les possibles, sans un oubli qui ouvre et situe l'image corporelle. Et pourtant, il n'y a point de communication sans intérêt et point d'intérêt sans conflit et sans affrontement.

Les stratégies de l'intérêt et du conflit impliquent celle de l'éveil. Celui qui communique est debout et regarde. En mobilisant l'intérêt et en suscitant le conflit, l'éducateur contribue à libérer l'image de celui dont il a la charge, pour qu'il puisse s'y raccrocher, au moment où il perd pied et lâche prise. En entrant dans ce dialogue, celui qui apprend s'éveille à lui-même, en cherchant son image dans des figures inédites, demeurées jusqu'ici en latence. L'ignorance est sommeil, elle n'est point maladie. Ce que

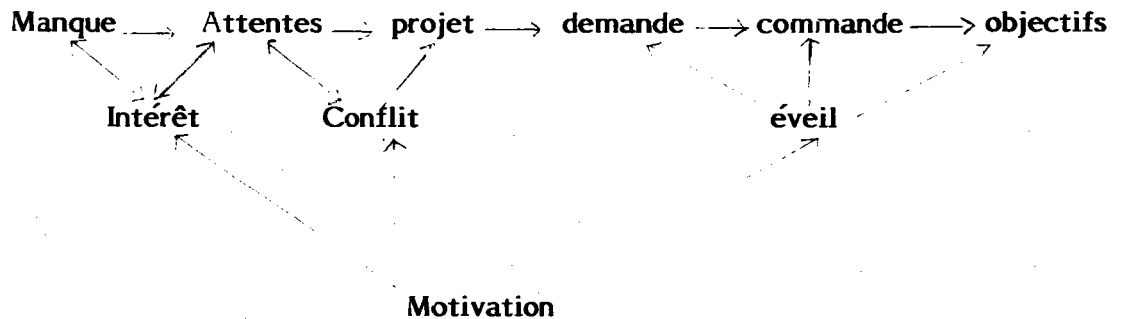
l'on appelle couramment les motivations sont des interprétations économiques de l'éveil, attitude première, qui n'est pas une motivation, mais une mobilisation de soi-même pour exister en dehors de soi, en s'arrachant aux identifications et pour s'anticiper dans une représentation de soi inconnue. La joie est le sentiment qui accompagne ce passage et le rythme, selon l'alternance, du gain et de la perte et selon l'avancée que ceux-ci occasionnent. On s'en rend compte, une fois encore, l'éducation qui est éveil à l'autre, aventure et non repli sur des acquis ou fixation sur le capital amassé, définit l'aspect éthique des manières d'apprendre, c'est-à-dire le mode de l'implication du sujet dans les schémas imaginaires du savoir, qui naissent et meurent.

Le *projet* est ce qui de l'image prend corps [1]. Il est certes dangereux d'inviter l'enfant à négocier, d'emblée, le savoir, en fonction de projets d'échange économique, d'évaluation financière et d'insertion professionnelle. Mais il est encore plus dangereux de le sevrer de tout repère, comme si la liberté était libre jaillissement ou génération spontanée. Le projet est un compromis économique, intermédiaire entre le double plan d'objectifs [2], qui résultent d'une négociation entre l'affrontement des images, des représentations et du langage éprouvés dans le groupe. C'est dans cette transaction où prend corps le savoir, que le sujet trouve un point d'ancrage et qu'il s'inscrit, comme sujet désirant, dans un projet, susceptible de se réaliser dans un éventail de projets (cf. schéma ci-dessous). Est-il besoin de préciser que cette sorte de tractation résulte non d'une projection, mais d'un jeu d'écriture ? Cherchant à équilibrer les désirs et l'image du monde extérieur, l'apprenant entre dans une symbolique économique qui marque sa place par rapport au savoir codé et objet de *consensus*. La bêtise de la petite tête

[1] Le projet, tel que nous l'entendons, implique certes les critères de cohérence, d'ouverture et d'efficacité que le ministère de l'éducation nationale (BOEN n° 26, 27-06-85, p. 1833 sq.) conseille d'utiliser dans les collèges, les lycées, et les écoles, en promouvant les P.A.E. (projets d'actions éducatives dans le domaine "recherches/innovation", "nouvelle encyclopédie", "point de rencontre école/entreprise" et "centres de ressources/encyclopédie", "point rencontre école/entreprise" et "centres de ressources/lectures". A nos yeux, l'avantage de cette orientation est bien de briser le rapport binaire école/enseignant - élève, pour l'ouvrir à un tiers économique, social ou culturel, représenté par un organisme de recherche (laboratoire, INRA, INSERM, CNRS), par une entreprise ou par un lieu d'information ou de formation (CRDP, CDDP, bibliothèque... etc.) Mais si nécessaires soient ces stratégies, elles n'épuisent pas le modèle du projet, qui, à l'instar de l'objectif, comporte une finalité gratuite de nature esthétique et éthique.

[2] L'objectif est soit le but programmé, soit la finalité lointaine.

qui récite le savoir et le brio de la grosse tête qui le détaille, entretiennent, d'une part, la confusion entre savoir et code, et, d'autre part, la croyance en la communication du savoir fonctionnant sur le mode de la reproduction objective.



Parcours de la communication "communicante".

CHAPITRE III

APPRENDRE ET POUVOIR

Milieu de la communication, le groupe est aussi le lieu où le corps imaginaire de chacun des membres s'offre au voir et au pouvoir. L'expérience de cette extension, dans la mesure où elle est lourde d'ambiguïté, reste menacée de stérilité. L'individu peut, en effet, rechercher, dans le groupe, la surface décuplée d'un narcissisme happé par l'illusion d'un tout reconquis, focalisé par la conquête du pouvoir ou par la jouissance de la manipulation. Il se retranche, par le fait même, hors des réseaux et des structures de la communication. Fantasmé, s'il s'agit d'une demande d'amour, comme sein paradisiaque, ou, à l'inverse, comme bouche dévoratrice, comme oeil inquiétant, comme oreille espionne, comme cloaque dissoluteur ou bien encore, s'il est utilisé à des fins de pouvoir, comme une machine qui tourne "pour et par un machin", le groupe dessine le cadre d'un miroir de fantasmes figés et excluant la bipolarité signifiante qui est le ressort de l'apprentissage. On ne saurait le nier pourtant : l'expérience du groupe passe par ce moment transférentiel d'identification, d'agressivité ou de rejet, pour conduire, par-delà, au moment de la nomination, de l'oeuvre, de la perte et de l'adieu. Elle déploie la surface métaphorique de la communication, non sans complaisance pour les enjeux imaginaires de pouvoir qu'elle suscite. Celui qui communique transite vers un autre bord, en s'interdisant de s'arrêter sur sa conquête, de se crisper sur sa prise ou de cultiver les conflits. On le voit, l'acte d'apprendre qui se greffe sur le double vecteur vertical et horizontal, porteur de transactions, ne peut faire l'économie du détour par le groupe, lieu où la figure du corps se consolide, au risque de s'y engluer et où les possibilités de prise sont décuplées, au risque d'être détournées de leur usage.

I - LE PARADIGME

Tout groupe, quel qu'il soit, incarne une performance : celle d'être pour chacun de ses membres, la *métaphore du discours du désir*, car il est l'institution fantasmatique, imaginaire et symbolique de l'Autre. Dans le groupe, l'individu trouve un *relais* entre l'intérieur et l'extérieur, le subjectif et l'objectif, le passif et l'actif, bref entre le plan imaginaire du moi idéal et le plan symbolique de l'idéal du moi. C'est dire à quel point il assure une fonction de médiation, de champ potentiel ou transitionnel. Et, en raison même de la dynamique, qui en appelle au symbolique dont il est lui même plutôt la codification imaginaire et provisoire que la sanction définitive, il n'en a jamais fini de se constituer, de s'instituer comme tel, de se dire comme lieu de passage, de transit, de traversée, de méta-phore. Ce même modèle qui régit la fonction de médiation du symbolique préside aux déplacements de la fantasmatique : l'institution groupale délimite l'espace de la négociation, du déplacement et de la substitution des fantasmes. Il serait cependant contraire à l'expérience la plus commune de se représenter les deux niveaux envisagés, à l'image de deux circuits parallèles n'entretenant aucun échange entre eux. C'est, en effet, par le truchement du déplacement de la fantasmatique que s'effectue le dépassement vers le symbolique. Sans doute, la pédagogie traditionnelle, fondée sur le modèle institutionnel de la scolarité, a-t-elle projeté la fantasmatique de l'apprentissage dans des représentations économiques sclérosées. Il revient à une pédagogie axée sur le groupe de substituer à ces représentations acquises d'autres représentations plus fluides et servant de repères. Sans cette opération ainsi instruite, il n'est point possible de formaliser d'autres procédures pédagogiques faisant droit aux exigences de l'éducation.

Selon la manière dont il réalise les finalités qui sont siennes, le groupe se déploie en plusieurs *figures*. Il est d'abord le fruit conjugué d'une projection et d'une intériorisation. Il se présente, en effet, pour l'individu, comme une image visant à combler l'absence d'une plénitude dont ce dernier, comme enfant, a un jour pris acte. Mais qu'on ne s'y trompe pas : en interceptant le monde comme le prolongement du corps maternel, il récuse en

même temps ce transfert massif. Il lève la dénégarion de l'illusion primordiale, selon le langage de Winnicott, dans l'affirmation même de sa dénégarion : si tout est mère, rien n'est mère. Ce déplacement de l'image totalitaire sur une image plus restreinte, ce transfert de tout sur la partie, ce processus métonymique, en vertu duquel se structure tout le groupe, introduit une première cassure dans l'image de la totalité fantasmée. En intériorisant, sur le mode de la dénégarion, l'illusion primordiale du monde de la plénitude ou de la totalité paradisiaque, il engendre ce que D. Anzieu nomme l'illusion groupale, c'est-à-dire le fantasme de la reconstitution imaginaire, à un niveau collectif, du sein perdu [1]. N'est-il pas la figure du *pas-tout/pas-touche* de l'origine sacralisée ? Comme tel, il réactive le passage instituant de l'origine à la trace.

Quelles sont dès lors les *procédures*, grâce auxquelles le groupe assure sa fonction de relais ? L'individu, avons-nous dit, projette sur ce dernier le discours de son désir dénié de savoir. Ce faisant, il entend exaucer ce désir, et, du même coup, il s'en défend et s'emploie à s'en départir. La *projection* est un mécanisme ambigu de conservation et de défense. En introjectant l'illusion qui a servi de support à la projection, en l'occurrence l'extension de l'image de son corps, il la déporte et la reporte. Ce n'est plus, en effet, la même image qu'il retrouve intériorisée : limitée, localisée et focalisée sur le savoir, elle se présente comme le lieu d'un rêve à demi insensé et à demi réalisable. Elle se retourne et se retrouve, dans le groupe, sous la forme imaginaire du sein à reconquérir ou de la coalescence des membres à cultiver. Mais il y a plus : quelque peu écornée, l'image se présente sous l'aspect ambivalent de la fusion et de l'action. Elle convertit le discours ambigu d'un rêve à peine possible en un projet d'action et en une tentative de pouvoir [2].

[1] L'itinéraire de la régression groupale est un moment nécessaire. Car en rééditant l'origine, on se rend capable d'un commencement. L'Eden-groupe est une figure ambivalente : lieu de l'impossible retour, mais aussi lieu du possible détour. On s'aperçoit alors que c'est l'ambiguïté de la pulsion de mort qui est transférée sur le groupe représenté comme pré-texte à enfouissement ou à re-génération. En d'autres termes, le groupe symbolise le "point d'indifférenciation" ou "point gris" d'où l'on peut choisir.

[2] C'est ainsi que, comme l'a noté Bion, tout groupe traverse le fantasme de la toute-puissance. (*L'attention et l'interprétation*, trad. J. Kalmanovitch, Paris, Payot, 1974, p. 135).

Mais voici que le *conflit* ravit et arrache au rêve le projet qu'il cache: il infléchit vers le symbolique l'imaginaire en partie introjecté. Le caractère essentiel du groupe est d'anticiper, de susciter ou de déplacer les conflits. Conflits entre l'individu et sa famille qui se trouvent transposés sur d'autres fronts ; conflits internes entre l'individu et les membres du groupe qui, transférés sur le groupe, sont contre-transférés, après avoir été en quelque sorte "laminés", du groupe à l'individu. On l'a déjà montré : ces divers circuits conflictuels s'expriment, dans cette circonstance, en un langage mythique : celui de la mort du père, que ritualise le groupe à l'occasion du repas des frères parricides ; celui du paradis impossible à conquérir, du fruit d'un bonheur insaisissable, de la tour de Babel impossible à ériger, du ralliement charismatique ou pentecôtiste et de la contagion du prosélytisme fiévreux. Le passage, ouvert par ces oppositions ou contrariétés, puis régulé par leur dénouement, se ramène donc à l'acceptation d'une perte ou d'un manque que le groupe tente, en un premier temps, de combler ou d'occulter, en se structurant autour du symbole phallique du père tout-puissant, de la connaissance absolue ou de la vérité inconditionnelle à annoncer et à énoncer. Les conflits ne se résolvent que par un travail de deuil qui, donnant au groupe la sanction de la mortalité, permet au sujet de s'ouvrir à l'appel de l'oeuvre.

Une autre détermination, celle de la *créativité*, lève définitivement le sens caché de l'illusion et des tensions groupales. Initiatives d'apprentissage prises par le groupe scolaire, planning de réforme dressé par le collectif d'intervention, engagement réciproque visant à mobiliser les forces disponibles que les analyses du groupe de formation ont fait émerger, voilà autant de figures majeures résultant de cette créativité libérée. Le groupe qui, dans une situation d'interactions polémiques, assurait la fonction de milieu de transit, s'impose désormais comme un relais vers l'extérieur et comme un moyen stratégique d'action sur les relations sociales. Il assure un rôle de régulation implicite de la production du savoir, une fois effacée sa prétention à s'ériger en modèle détenteur des connaissances. A vouloir le reconstruire, pour en faire un autre usage dans l'expérience de l'apprentissage, ne se satisfait-on pas de le fantasmer, soit sur le mode du retour nostalgique à un secret à expliciter (modèle maïeutique), soit sur le mode de la conquête phallique d'une vérité à interioriser (modèle didactique) ?

Lieu de transit, de projection et de conflit, le groupe déploie une *surface de transfert*. N'est-il pas la figure de l'inconscient, nous dirons du savoir tenu éloigné ou mis à distance, du savoir de jouissance qui est non-savoir, parce qu'il ne s'embarrasse pas des raisons ? C'est à ce titre qu'il est un médium d'apprentissage. Il est une sorte de page blanche où s'écrivent les effets de ce savoir qui ne sait rien. C'est donc bien par le biais d'une mise en oeuvre de l'apprentissage qu'il sert d'instrument de déblocage des pans du savoir inconscient. Mais s'il rythme le passage à l'écriture, c'est parce qu'il fournit un cadre aux enregistrements qu'il induit. Il ouvre à l'apprenant un chantier, où ce dernier construit le savoir en comparant et en sélectionnant. Or le transfert qu'il suscite est à la fois semblable et différent de celui qui s'accomplit dans la cure analytique. Semblable, car il ne procède pas par prise de conscience, comme le laissent à tort entendre les expériences non directives de Rogers ou psychodramatiques de Moréno : ce sont les effets de l'inconscient qui sont ici traités ou corrigés, non sans renforcer l'inconscient auquel ils retournent une fois inscrits. Les différences dominent cependant. D'abord, le transfert est ici multiréférentiel, en raison de la diversité et de l'originalité des éléments engagés, alors que, dans la cure, ce n'est que par rétro-référence, pour parler comme F. Jacques, c'est-à-dire par un retour réfléchissant sur l'écoute des modalités des divers énoncés que la référence éclate en une multiplicité de pôles et de repères. La fonction de la relation, ensuite, n'est pas la même : dans le groupe d'entraînement, par exemple, ce sont les processus interactionnels qui conduisent à la confrontation avec le maître ou le moniteur, alors que, dans la cure, c'est l'affrontement avec l'analyste qui déclenche le jeu des interactions, qui, pour la plupart, sont éprouvées, découvertes ou imaginées en dehors de l'espace de l'entretien [1]. Enfin, la dernière différence, qui est la plus sensible, concerne la méthode : si les libres associations président, comme dans le groupe Balint, à l'évolution et à la structuration de l'échange, elles n'aboutissent pas nécessairement à la construction ou à l'énoncé de modèles de savoir.

Car le groupe, et c'est sans doute la détermination la plus importante du paradigme, est un *échangeur* ou plutôt un *convertisseur de savoir*. Si nous nous référons aux diverses dimensions de l'imaginaire précédemment explorées,

[1] M. Foucault a raison d'observer que le rite analytique est un condensé d'institution.

nous dirons que le groupe transforme le savoir incorporé en savoir incarné, en différenciant le faire-corps dans le prendre-corps. Il donne aussi au savoir retenu le statut de l'échange économique ou du partage symbolique, au savoir contemplé celui de la prise et du pouvoir-être, au savoir narcissiquement entretenu celui de l'écriture et donc du désir d'être face à l'Autre. En bref, de matières ou de matériaux, les connaissances deviennent manières ou tournures de style, marchandises, outils, symboles de relations en effectuation ou en attente. En opposant une résistance à la résistance qui naturalise, sacralise et individualise le savoir, le groupe convertit celui-ci en un artifice, en un moyen, en un médium ou en une règle de jeu ou d'action... En passant au creuset du groupe, il devient gai savoir : instrument de plaisir et de partage.

II - LES CARACTERES

Commençons par rappeler certaines *données*. L'une des premières caractéristiques du groupe est de délimiter un espace, où se cristallisent les blocages et les déblocages de l'apprentissage. Comme l'a montré Lewin (1943), en se donnant pour tâche de changer le jugement négatif de ses concitoyennes américaines à l'endroit des mérites nutritifs des abats, le groupe organise les conflits en *résistances*. La peur de s'écarter de la norme, ou encore le culte de la conformité à la règle [1], est l'instituant de blocages paradigmatiques qui, tous, témoignent de rapports de forces structurées en fonction d'une attitude défensive. Le noyau est d'autant plus dur lorsque c'est un autre groupe (*out group*) qui lui impose cette attitude défensive (*in group*), comme l'a démontré Shériff. Restent cependant les "portes" qui, selon Lewin, désignent ces mêmes rapports de forces qui, en s'exerçant, aménagent des marges et sont, par conséquent, susceptibles de se convertir en réseaux d'échange ou de faire varier les attitudes. La résistance n'est-elle pas la clef qui ferme et qui ouvre ? Qu'un nouveau conflit survienne, en effet, de l'extérieur, il peut transformer les barrages en "portes" et se résoudre

[1] A moins que ce ne soit la peur de se guérir du savoir avec la conséquence imaginaire que, le faire-corps cessant, le sujet ne se reconnaisse plus, une fois devenu autre.

à la faveur d'un projet nouveau et créateur, impliquant un dépassement de l'imaginaire des groupes en présence. Résistance, duel conflictuel et projet résolutoire jouant le rôle de tiers, tels sont les premiers traits du profil groupal.

Le second aspect qui tient, cette fois, non à l'organisation du collectif, mais à sa performance, s'énonce en termes *d'interaction*. On n'aurait pas tort d'interpréter cette loi en recourant au processus du mimétisme : inter-agir revient , en effet, à reproduire une attitude, en prenant la réaction d'un individu à un *stimulus* comme étant elle-même un *stimulus* invitant à réagir. Les études de Bales sur l'interaction des rôles et celles de Bandura sur l'apprentissage social, tout en sanctionnant cette thèse, attestent cependant que toute réaction n'est pas susceptible d'être érigée en *stimulus*. N'y-a-t-il pas, en effet, une qualité indispensable, relevant de l'efficacité symbolique, pour que l'interaction puisse jouer cette fonction ? Tout leader doit, en effet, obéir à un processus analytique, allant de l'information à la compréhension, à la régulation et à l'orientation, s'il veut rallier les suffrages en vue d'un meilleur rendement politique, économique et pédagogique. Mais le trait spécifique relève du déplacement de la signification de la réaction, opérée par cette perception. La conversion de la réaction en *stimulus* est bel et bien un transfert : elle implique une élaboration provenant soit d'une interprétation qui précède et commande le processus de l'imitation, soit d'une imitation "distanciante" qui s'impose à l'individu. Sans doute, le groupe tend-il à annuler l'écart de cette interprétation, au profit de la contagion de l'imitation. Mais le problème reste posé : celui d'une distanciation, toujours possible, du sujet en apprentissage, par rapport aux réactions de reproduction et d'imitation. Or, il faut en convenir, ce recul créateur est provoqué par deux facteurs : soit par une décision personnelle, abrupte ou longuement préparée, soit par l'assomption d'un rôle étranger, suggéré par le profil ou les pressions du groupe, comme l'ont établi les expériences de Benne et Sheats. Ce changement de rôles dépend de plusieurs variables : de la tâche proposée qui en appelle au lanceur d'idées, à l'éternel critique, au fidèle secrétaire ou à l'informateur né ; de l'entretien de la vie qui préside aux vocations de protecteur, de médiateur ou de stimulateur... ; du caractère

ou du tempérament individuel qui forge les portraits de l'avocat des intérêts particuliers, du dépendant silencieux, du dominateur, du rhéteur qui se raconte, du play boy ou du brocanteur des prestiges [1]... Tel est le deuxième trait singulier qui, en accroissant l'image corporelle, renvoie à chacun une image diversifiée, mobile et parfois inédite de lui-même, où se recourent soudain la figure sociale du rôle et la figure imaginaire du corps, ralliant les positions stratégiques des fantasmes de pouvoir.

On peut ainsi mettre en lumière les interactions qui ont lieu dans un groupe en recourant au jeu de rôle et au psychodrame analytique. Le premier se distingue du second au plan des moyens mis en oeuvre et à celui de la finalité poursuivie : il met, en effet, en scène la distribution des tâches du groupe. Les participants analysent le *comment* de l'enchaînement, de la discussion ou de l'expression affective ou gestuelle... Quant au psychodrame analytique, il ne se limite pas à l'analyse du vécu conscient dans "l'ici et le maintenant". Mais il tente de saisir, au-delà des rôles représentés, la signification des fantasmes et des pulsions qui sont mobilisés par le jeu, en soulevant la question du *pourquoi* de tel souvenir, de telle association ou de telle attitude... Même si dans un groupe pédagogique, de classe ou de formation, l'on ne fait pas explicitement appel à ces procédés, il reste cependant possible au maître d'y recourir indirectement, en provoquant à l'occasion d'un débat ou même d'un exposé, les attitudes et les réactions correspondant au jeu de rôle et au psychodrame analytique [2].

C'est dire que l'ensemble des individus, pris dans un réseau conflictuel et résistant ou bien situés en interaction, déploie une surface de *transfert* multi-référentielle [3]. Telle est le troisième trait concourant à dessiner le profil du rassemblement. Lorsqu'il s'agit de groupe pédagogiques ou thérapeutiques, il est indispensable qu'ils évoluent sous la pression de conflits suscités

[1] On pourrait classer ces variables autour des catégories d'E. Berne : le parent (P) nourricier ou critique parlant le langage de la nécessité morale ou économique, l'adulte (A) s'exprimant sur le mode de l'intérêt et de la rationalité, l'enfant (E) spontané, "ce petit professeur" ou adapté, qui s'appuie sur une rhétorique du sentiment pour s'affirmer.

[2] C'est ainsi que à la pédagogie normative et institutionnelle comportant un projet d'influence, L.P. Jouvenet oppose une pédagogie dynamique fondée sur une théorie des interactions. (Horizon politique des pédagogies non-directives, Toulouse, Privat, 1982).

[3] C'est sans doute ce caractère multiréférentiel qui permet de distinguer le transfert spécifique au groupe et le transfert propre à la cure analytique.

par des sous-groupes internes ou par des groupes extérieurs. L'intérêt de l'individu s'en trouve interpellé, accru ou déplacé par la mobilisation d'intérêts plus vastes et de finalités explicitées. Nul doute, en effet, que c'est d'abord en traversant l'être-ensemble que chacun entre dans l'écriture de l'histoire qui sous-tend l'aventure de tout apprentissage. Le transfert, que l'on imagine volontiers sur le mode de la projection identificatoire, relève en fait, de l'action d'un processus d'inscription. Et pour qu'il s'exerce sur plusieurs fronts, il convient que chaque groupe fasse l'expérience de ses limites, face à un autre groupe qui pourra éventuellement lui servir de plateforme d'intégration [1]. C'est ainsi qu'en considérant le groupe comme une surface de transfert ou comme un support auxiliaire, on l'aborde comme un milieu de confrontation, d'explicitation et de production de repères, et non un lieu de résonance ou de consonance telle une vaste oreille qui, n'entendant pas, aurait pour fonction de renvoyer l'écho des paroles échangées. Celui qui se rallie à un collectif, quel qu'il soit, s'adresse en réalité à un *entendement* commun. Entendement qui tempère, nivelle ou réduit les propos entendus, dans la mesure où celui qui parle ne saisit pas toujours l'occasion d'être renvoyé à l'écoute critique de la demande que supporte son discours. Le chemin qui mène à l'écoute de soi fait appel, par delà les complicités et les consensus de tout genre, à la capacité d'entendement des autres. Ecouter consiste à entendre l'entendement à sa manière.

Tel est l'écheveau transférentiel qui constitue le référentiel provisoire de l'individu : son histoire, le lieu où il s'écrit et s'inscrit. Ce complexe définit le groupe comme un réseau *d'information et de communication*. Informer n'est pas imposer une forme organique : c'est transcrire, dans un projet commun, les facteurs affectifs de l'ordre du fantasme ou de l'imaginaire. L'individu entre en conflit avec les énoncés informatifs. Aussi, l'adhésion massive est-elle le signe d'une absence de communication. Car communiquer revient toujours à négocier sa participation en fonction du projet proposé, à se ménager une marge de retrait, de désistement ou de rébellion possibles. Informer, c'est ré-former. C'est pourquoi, au niveau de l'enseignement scolaire, par exemple, ce sont non les contenus des programmes qui sont inadéquats, mais bien les contraintes du modèle programmatique lui-même qui atténue, ralentit ou paralyse la communication et l'échange. La programmation

[1] De ce point de vue, il nous paraît essentiel que le groupe pédagogique ne s'identifie pas au groupe de classe.

officielle de l'enseignement, si elle est excessive et normative, est a priori, en contradiction avec le fonctionnement que nous décrivons ici. Celui qui enseigne devient le répétiteur, plus ou moins astucieux, plus ou moins convaincu ou convaincant et plus ou moins compétent, de discours déjà tenus ou de thèses déjà soutenues qui ne correspondent pas nécessairement à l'attente des usagers [1]. Or s'il ne fait appel au groupe, pour le mettre en situation de communication, en vue de dégager de ces contraintes, et ceci, à défaut de le susciter, un projet pédagogique cohérent, on ne voit pas comment s'effectuerait, comme par enchantement, le déblocage du langage, des intérêts et des images présidant à la demande d'apprentissage et à l'énoncé des objectifs. Gardons présentes à l'esprit les conclusions de l'école de Lewin, dégagées par Coch et French, selon lesquelles l'information implique participation et négociation des intéressés : sans cette condition, l'efficacité du groupe scolaire ou de l'équipe d'entreprise s'en trouve fâcheusement réduite.

Le dernier aspect que nous retenons met en jeu ou en cause le *leader* ou le *maître*. Ce dernier incarne, en effet, dans un visage, la figure récapitulante et transcendant les figures corporelles des individus, en prise sur les figures transférentielles négociées dans le groupe. Il est la trace : trace au sens de tracé des identifications, des rencontres ou des projections et trace au sens d'indication, de direction, d'orientation ou de renvoi... Position ambiguë, paradoxale et dangereuse que celle du maître : trace symbolique, posée au carrefour de l'image et du langage, de la représentation et de la relation. C'est sans doute cette ambivalence, ce paradoxe et ce danger qui le distinguent du leader, lequel, si l'on en juge d'après les classifications portant sur les façons dont il assume sa fonction : celles de Weber et de Redl ou encore celle de Lipitt ou de White, compose son personnage en fonction de critères identificatoires. Le maître, quant à lui, n'entre dans aucune catégorie. Il se doit d'indiquer que la finalité du groupe ne relève pas du groupe, qu'elle est extérieure à sa composition, qu'elle se situe dans la vie, sur le terrain du quotidien, du travail et des relations et que le savoir qui est la verbalisation et l'interprétation critique des conflits qui s'y nouent et s'y dénouent reste toujours à savoir. Mais pour assumer cette fonction,

[1] Ce fait est un facteur non négligeable de l'échec scolaire.

il lui faut se risquer à apparaître pour un temps provisoire et calculé, comme le double du groupe, le miroir, aux jeux multiples, de ses aspirations autocratiques, démocratiques ou anarchiques, pour parler comme Lewin, ou encore, pour parler comme Bion, de ses fantasmes de dépendance, de complément et de rejet. Bref, le maître s'efforce d'être la fiction réelle de toutes les identifications possibles et la fiction possible d'un dépassement réel. Comme trace, il conjugue l'indicatif et l'impératif.

III - L'ARTICULATION

Venons-en à dégager la structure du groupe pédagogique, en nous demandant autour de quels *pôles* il s'organise dans une tâche de formation ou d'apprentissage. Nous pensons d'emblée autant aux réactions d'esprit de corps, d'union, de coalescence ou de fusion qu'à celles de domination, de pouvoir ou de toute-puissance : deux représentations qui sont l'envers l'une de l'autre. Mais ces divers signifiants s'entendent d'un moment à traverser ou d'une étape à franchir. La stratégie groupale se réclame effectivement de la métaphore stoïcienne du corps, mais c'est en vue de pallier la tendance psychotique à la dissociation et à l'impuissance aussi bien chez l'individu que dans la société. Le groupe asseoit son *unité* sur l'image corporelle et l'image corporelle sa reconnaissance et son assurance sur le groupe. L'individu fait fonction de membre et le groupe, en agissant à cette place, contribue à la cohésion du *tout*. Il prend le risque pour s'affirmer comme sujet, et de se situer par rapport à ce tout réduit et de s'en démarquer. La cohésion imaginaire ne trouve-t-elle pas son sens dans la symbolisation, par laquelle la personne acquiert son statut unique et sa fonction propre ? La fin du groupe est en principe au service de la fin personnelle de chacun.

La relation qui unit l'individu aux autres est de l'ordre du *transfert* et du *contre-transfert*. C'est en s'identifiant à l'image que l'individu trouve unité et identité. Sans doute l'illusion joue-t-elle un rôle majeur dans ce transfert,

mais elle est corrigée dans et par le contre-transfert. La fonction du groupe est de renvoyer à l'individu le transfert que ce dernier fait sur lui, non sans le négocier en référence à la moyenne des identifications qui s'annulent ou s'équilibrent les unes les autres, et aussi en référence à l'évolution de la fantasmatique, supportant l'oeuvre commune à entreprendre. Le groupe est moins une entité que l'interaction de chaque individu avec l'ensemble, individu qui réagit, en prenant comme stimulus motivant les réactions contre-transférentielles du collectif. Il n'est jamais constitué, mais toujours constituant, dans la mesure où sa détermination essentielle est de servir le relais de cause instrumentale.

Si l'on se réfère à cette dialectique, on constate que le groupe se constitue comme tiers. Interviennent tour à tour les pulsions qui, en s'inscrivant, sont arrachées à la répétition et orientées vers l'échange ; les fantasmes qui, trouvant une moyenne symbolique dans la structuration fantasmatique de l'ensemble, sont ré-investis au service de la créativité ; les symboles encore qui, se substituant aux images mythiques de l'origine perdue, détournent les individus de la quête nostalgique et les invitent à instituer l'origine devant eux : dans l'oeuvre, la tâche ou le projet qui permettent au groupe de se réaliser à l'extérieur de soi. Groupe social et groupe scolaire, en particulier, sont des milieux mouvants d'identification : des surfaces d'inscription, des instances de mobilisation fantasmatique, de fondation mythique et de création symbolique, vivant au rythme de ces propres marques.

Cette conception est à la base des analyses de Dewey, de Freinet et de Makarenko. Elle est articulée à la nécessité d'un tiers qui, agissant comme faire-instituant de savoirs, articule l'individu au sujet qu'il est et qu'il doit devenir. De ce point de vue, il n'y a qu'une différence d'accentuation entre le groupe thérapeutique et le groupe scolaire. Guérir, c'est devenir sujet et devenir sujet, c'est savoir et voir autrement ce que l'on voit. Le groupe est médiateur entre l'institution et le sujet. Il agit comme un levier qui prélève la dénégation de l'instituant initial, pour le recadrer dans un nouvel instituant, susceptible d'être encore revu et déplacé. Au plan pédagogique, le groupe n'est pas un compartiment de la classe : il en est l'hypothèse de base, de sorte qu'il n'y a point d'enseignement possible si la classe n'est

pas ventilée en des groupes dynamiques et mobilisateurs des énergies qui sans répit la traversent [1].

Prenons du recul par rapport au point de vue qui nous occupe. Le groupe, en général, se structure non seulement en fonction de principes constitutifs, mais aussi en fonction de *finalités ou de significations*, parmi lesquelles on retient généralement l'intégration, la compensation et la protection [2]. Point n'est besoin d'insister sur la première signification, celle de *l'intégration*, qui découle de la nature du groupe qui n'est pas celle de l'agrégat. Ni logique, ni statistique, ni physique, il est un corps symbolique constitué par les relations des membres entre eux, fondées sur l'adhésion à des valeurs communes et sur des activités de communication réciproques, représentant l'espace axiologique qui le détermine. Ces relations, finalisées et renforcées par une praxis commune, structurent le groupe et lui confèrent l'intégration, la solidarité ou plus largement la cohésion. C'est dire que l'apprentissage s'effectue, de façon dialectique, en réalisant un équilibre symbolique entre l'aire socio-affective, comportant un niveau axiologique et un niveau fantasmatique et l'aire rationnelle s'exprimant dans le projet et les objectifs. Apprendre se résout ici à ployer l'imaginaire affectif sous l'horizon impératif de la raison, mais, aussi, en vertu de cette intégration, à provoquer la dérive d'un nouvel imaginaire, susceptible d'être ensuite transcrit symboliquement. A cet égard, le groupe appraît comme étant l'anticipation des catégorisations possibles ou la figure paradigmatique des intégrations virtuelles.

[1] En ce sens, la classe est une fiction.

[2] On ne saurait identifier sans aménagement ces trois déterminations aux hypothèses de base qui, selon Bion, désignent les positions du groupe face au leader. Nous y ferons allusion, dans le chapitre suivant, en traitant de la relation. On peut cependant, dès à présent, remarquer que le processus d'intégration, qui ne s'effectue pas sans conflit, est plus ou moins équivalent de l'hypothèse de base de l' "attaque-fuite" et que les deux autres processus de compensation et de protection font respectivement appel aux stratégies de complément pour le premier et de dépendance pour le second.

La signification dominante la plus fréquente relève de la *compensation* [1]. Ici, ce n'est point l'ensemble des activités rationnelles qui est déterminante, mais c'est la plate-forme des liens affectifs. Vu sous cet angle, l'apprentissage s'effectue sous un mode non plus dialectique, mais paradoxal. Il consiste, en effet, à faire appel à la dimension axiologique et fantasmatique de l'être-en-commun, pour protester contre le caractère étroit et idéologique des raisons avancées. Le groupe puise donc dans son imaginaire les ressources pour démentir, dénier, subvertir ou marginaliser les projets et les propos qui lui sont imposés. Il dresse l'image du "nous" communautaire contre l'image des projets anonymes. Ainsi utilise-t-il le principe constitutif de son affectivité comme principe régulateur de l'efficacité symbolique. Mais il va de soi que cette intrusion de l'imaginaire dans le rationnel se solde par une révision complète des raisons attendues et entendues. C'est pourquoi le groupe compensateur nous paraît être le modèle du groupe de formation et du groupe scolaire de niveau, dans la mesure où il a pour fonction de débloquer les résistances et de canaliser l'énergie libérée au service de nouveaux propos et projets.

Le même procédé paradoxal est à l'oeuvre dans le groupe dit *protecteur*, mais il joue d'une autre façon : par le blocage ou par le refoulement de l'affectif qui sert alors d'appui, pour lancer les sujets dans la réalisation de buts définis. Certes, le projet mobilisant les affects au service de l'action, peut, dans un premier temps, être interprété en termes de complément, assurant et garantissant l'identité de chacun. Mais la réussite de l'oeuvre, comme d'ailleurs l'exigence de dépasser les liens de coalescence, poussent les membres à chercher leur identité dans le risque d'une créativité commune.

[1] Explicitons ce que nous entendons par là, en partant du modèle des groupes primaires, défini par C.H. Cooley et par K. Lewin. Ce type de liens se distingue du type organisationnel, propre aux groupes secondaires, car il repose essentiellement sur l'affectivité. Il rassemble les personnes autour du "nous" communautaire: Gemeinschaft et non Gesellschaft selon la terminologie de Tönnies. Or c'est ce "nous" qui est le principe régulateur de l'efficacité symbolique du groupe. Pensons à l'enquête de E. Mayo, menée dans la Western Electric à Hawthorne et établissant une corrélation entre l'augmentation du rendement et le plaisir des travailleurs à être ensemble. Dans la même perspective, évoquons les études de Samuel Stouffler sur le soldat américain, de Shils et Janowitz sur la Wehrmacht : dans les deux cas, c'est le désir de défendre son semblable et non de défendre l'idéologie ou de tuer l'ennemi qui libère l'instinct belliqueux. Lorsque P. Lazarsfeld, B. Berelson et H. Gaudet expliquent les aléas du vote présidentiel, ils font appel à l'influence de l'entourage familial ou amical de l'individu et non, comme on l'aurait spontanément pensé, à l'influence anonyme des média. Ce sont les mêmes règles affectives qui structurent le groupe pédagogique. Il conviendra donc de découvrir dans la plate-forme cachée qu'elles forment, et non dans la surface organisationnelle qu'elles déroulent, le ressort de l'apprentissage.

Désormais, le groupe ne vit plus en serre chaude ou en vase clos, mais il devient un relais, un lieu de transit ou encore un "sass" ouvrant sur l'extérieur : une méta-phore vivante. En répondant à ces deux déterminations, il instaure une aire de négociation entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'identification imaginaire et l'identification symbolique. Champ transitionnel, il fait passer les sujets du confort et de l'installation ou du repliement sur des savoirs acquis, à la lutte pour la reconnaissance de soi par l'autre et inversement. S'il peut réaliser ce passage, c'est justement parce qu'il incarne l'ambiguïté ou qu'il annonce le double sens à l'oeuvre, sur lequel le sujet cherche paradoxalement prise en vue de l'écarter , c'est-à-dire en vue de s'affirmer, sans pour autant s'identifier à lui. La possibilité d'ouverture d'un groupe ne se traduit-elle pas au pouvoir qu'il a de susciter des marginalités ? Et la marge n'est-elle pas le fruit de ce compromis entre l'image et le symbole, entre l'intérieur et l'extérieur, le texte de l'irruption de l'autre au sein du même ? Nous le voyons, la signification du groupe est d'amplifier, de corriger et de délimiter aussi bien les illusions du capital acquis que celles d'une mirifique plus-value, "trouvant", à partir de l'extérieur social ou de l'extérieur dialogal, l'image d'un corps de savoir, lisse, sans faille, sans âme.

Le groupe témoigne finalement d'une structure paradoxale. Car les fantasmes d'intégration, de compensation et de protection, autour desquels il se cristallise sont, en fait, les instruments d'un passage, les véhicules d'une traversée ou les moyens d'un dépassement. Ils sont les médiations d'un déplacement possible, dans la mesure, où le groupe, en suscitant le conflit ou en ralliant à une oeuvre commune, brouille les rêves, autour desquels il s'était préalablement constitué. On sait, en effet, que le fantasme est le mode insistant d'un imaginaire dessinant les contours d'un réel perdu et absent, mais passionnément recherché et partiellement recomposé dans les relances d'une demande inexhaustible. Substitut d'un idéal, auquel le désir n'a pas totalement renoncé, il trouve, dans l'image groupale, pour reprendre une formulation connue, une aire disponible de passage ou de franchissement. On le sait, dans les groupes qui ne "marchent " pas, le moniteur ou l'ensei-

gnant se heurte à une résistance, qui cristallise toujours un fantasme tu ou le symptôme angoissant d'une parole rentrée. En s'appuyant sur l'être-en-commun, chacun s'essaiera à "verbaliser" ou à "jouer", mais sur le mode indirect, le fantasme fixé en symptôme, en vue de le déplacer [1].

Adoptons, d'abord, le point de vue exprimé par le *langage du groupe*. Les appréciations, les jugements ou les critiques attestent que le passage symbolique négocié par le groupe se situe entre les fantasmes de la dévoration, de l'oeil de Loth et de la castration orale ou phallique, d'une part, et ceux, d'autre part, qui annoncent et préparent la castration symbolique : celui notamment que D. Anzieu nomme le fantasme de casse. On pourrait sans doute énoncer autrement ce parcours, en parlant de transit de l'oeil vers le regard, ou de transmutation de l'oralité en verbalité. On sait bien qu'il existe une équivalence fantasmatique entre l'oeil et la bouche, qui trouve son origine dans le dédoublement du sujet. Ainsi, la peur d'être vu équivaut-elle à la peur de voir, la peur d'être dévoré à celle de dévorer, de sorte que seule varie, chez les sujets, la primauté logique du pôle actif sur le pôle passif ou inversement. Car l'oeil, c'est le regard extériorisé ou intériorisé, le *ça* regarde de l'oeil se regardant regardé ou regardant. De même la bouche fantasmée : elle donne à voir, sur les lèvres, le *ça* dévore de la bouche se dévorant elle-même. L'oeil se met à manger et la bouche à regarder, en vertu d'un dédoublement, en qui nous n'hésitons pas à voir les effets d'un fantasme premier : celui d'une *boucle*, où ce qui voit est aussi ce qui est vu et où ce qui mange est aussi ce qui dévore. Enkystée dans le fantasme, l'angoisse peut se libérer sur le mode d'un investissement dans les productions de savoir, mais elle peut aussi se fixer, sur le mode schizoïde du morcellement du corps et sur le mode paranoïde de l'agression extérieure, sorte de défense hypomaniaque contre des soi-disantes attaques provoquées par une personne collective. Dans le premier cas, elle se redouble et déroule la distance nécessaire aux prises ; dans le second, elle se dédouble en annulant toute différence.

[1] Il ne s'agit surtout pas de l'éliminer par une prise de conscience, d'ailleurs impossible, mais de l'utiliser comme un butoir, revoyant les membres du groupe à la production des discours de savoir, qui sont, en quelque sorte, des métonymies de ce fantasme résistant.

Or le groupe réagit à cette ruée fantastique par toute une parade imaginaire. Tour à tour, il se fait l'objet fétiche représentant le sein maternel, le bon cobaye, exécutant les tâches les plus ingrates par peur de perdre l'amour d'une mère, le "croisé" qui part conquérir les lieux saints ou quêter l'inaccessible Graal. Autant de stratégies imaginaires, grâce auxquelles il reconstitue le kaléidoscope d'une image sécurisante du savoir dont le drame oedipien l'a départi. Autant de positions de replis nostalgiques qui trahissent une réaction globale de défense contre l'adversaire, qui est tantôt l'extérieur ou l' "out group", lorsque le moniteur - enseignant est perçu comme *l'imgo* du moi groupal archaïque ou comme le complice du bon giron, tantôt le moniteur - enseignant lui-même qui s'annonce cette fois comme l'instrus ou l'espion agissant au service de l' "out group" hostile. Nous avons ici toujours à faire avec des défenses ou des résistances, qui peuvent être soit confisquées, soit utilisées ou mobilisées au service des objectifs de l'apprentissage. C'est avec elles qu'il convient de travailler, en soulignant que le fantasme du bon ou du mauvais objet diffère l'instant de la décision, où le sujet se risque hors du groupe, mais dans et par le groupe, en misant sur la fragilité ou la mortalité de ce dernier. Le moniteur - enseignant, de par son statut paradoxal qui est d'être à la fois un membre et le représentant de tous, indique l'ailleurs, d'où les représentations fantasmatiques tirent leur sens : de l'espace des relations symboliques dont l'être-en-commun est le médium provisoire.

Plaçons-nous à présent du point de vue du *moniteur-enseignant*, qui, "prenant" sur lui la fantasmatique du groupe, détient le pouvoir des clefs du passage. Pour que s'effectue ce transfert, ce dernier se doit à la fois de susciter la fantasmatique et de la récuser. En d'autres termes, il s'efface avec la demande de savoir qu'il fait naître. Sans quoi, se posant en mère ou en épouse qui interdit la castration, en la précipitant dans la différence des sexes fantasmée, il bloque le transfert et transforme l'apprentissage en jeu de séduction et de reconnaissance. S'il utilise cette stratégie, dans un premier temps, pour cristalliser cette fantasmatique, il doit, sans tarder, par ses attitudes et ses paroles, récuser l'imaginaire ainsi provoqué, pour s'employer à restaurer la distance. Ce n'est que, de façon intermittente et sous un mode qui ne refoule pas la dénégation, que le moniteur se risque

à être le complice d'une demande collective, vis-à-vis de laquelle il peut adopter tantôt le comportement vicinal du cowbabe qui ploie sous le fardeau d'un transfert massif, tantôt celui du pellican qui donne sa chair à manger à ses petits, tantôt l'attitude agressive d'une jalousie archaïque ou d'une envie destructrice, enfouie dans le silence ou bloquée sur la décision de ne rien donner, qui substitue, à la castration, la frustration, grâce à laquelle il s'assure une mainmise imaginaire sur le groupe. Mais il doit à tout prix se reprendre, pour dépasser cette alternative de la gratitude éternelle et de l'envie possessive, pour faire écho à la voix mortelle du groupe, voix qui articule sur l'ailleurs du désir. On pourrait, à la suite de D. Anzieu, rattacher à ces métaphores de la séduction commandée par le fantasme du coït, celles de la formation, répétant sans doute les représentations de plaisir d'angoisse liées à la succion du sein et au sevrage, celles de la marche machinique (le groupe marche, tourne, carbure, avance, vibre) et du taureau rationneur (le groupe est excité, fonce tête baissée, esquive les coups des autres groupes...) Mais là aussi, on retrouve la complicité du moniteur, exprimée dans le fantasme qui l'identifie tantôt au machin imaginaire faisant tourner la machine, tantôt à la machine elle-même dont le groupe serait alors le machin, ou bien encore dans le fantasme, par lequel il s'identifie à la raison défaillante, tel l'animal épuisé par les feintes du toréador. N'est-ce pas le discours de cette mystification, situant le moniteur en position de détenteur de la vérité du groupe, qu'il convient de récuser ? L'éducateur n'est, en effet, ni la cause, ni l'objet du désir du savoir de l'Autre, ni la cause, ni l'objet de sa jouissance. La conversion qu'il doit faire pour libérer le travail du groupe réside, si l'on emploie les termes de Kierkegaard, dans le passage d'une pensée de la jalousie à une pensée de l'étonnement.

Illustrons cette efficacité symbolique du collectif, en évoquant les stratégies mises en oeuvre dans une réunion de dynamique de groupe. On met généralement en avant le travail de *production* qui a trait à la poursuite de l'ensemble des objectifs : résolution d'un problème avec décision, exploration ou communication d'opinions sans décision, communication de l'information faite par l'animateur ou par un orateur avec exposé et phase de feed-back, ou bien vérification de la réception, enfin formation visant tantôt à la réalisation d'un projet pré-établi ou négocié, tantôt à un changement d'attitudes (réunion de motivations), tantôt à une sensibili-

sation aux phénomènes de groupe, telle que la met en oeuvre le groupe dit de base ou d'entraînement. Le travail de *facilitation*, pour recourir à un terme propre à Lewin, qui répond aux objectifs d'exploration et d'information, s'exprime à travers les *medias* de la communication en groupe : moyens matériels, méthodes de travail, supports de l'information, ordre du jour et examen du parcours effectué [1]. Ce que l'on appelle enfin la *regulation* ou l'*élucidation* concerne l'objectif de formation : il recouvre les phénomènes psychologiques de conflits, d'attractions ou de rejets qui font du groupe, quand il est capable de les résoudre, un lieu-frontière ou la limite d'un seuil.

Or ces trois stratégies de production, de facilitation et de régulation ou d'élucidation sont assurées tantôt par l'animateur, tantôt par le groupe, tantôt par l'un et l'autre, en référence à une autre variable qui contrôle le style de la réunion. Lorsqu'elle est dite coopérative, l'animateur qui est aussi participant, donne son avis sur la procédure et sur le fond : il assure alors lui-même les fonctions précédentes, sauf la fonction de production qu'il partage avec chacun. A l'inverse, si elle est centrée sur le groupe, elle est non-directive sur le fond et sur la procédure : c'est donc le groupe qui remplit les fonctions en question, sauf celle de régulation dont se charge alors l'animateur. Si, en revanche, la réunion est centrée sur un problème à résoudre, elle est directive sur la procédure et l'animateur assurera les fonctions de régulation et de facilitation, mais n'intervenant pas sur le fond, il abandonne au collectif la tâche de production. Si, enfin, elle est centrée sur le rapport groupe-problème, elle est coopérative sur la procédure : le groupe est appelé à produire, l'animateur, qui n'intervient pas sur le fond, à réguler et chacun des deux à partager conjointement la fonction de facilitation. Ces remarques n'ont d'autre but que de souligner que la fonction fondamentale du groupe consiste dans la production symbolique répondant à des objectifs. Production essentielle à l'apprentissage et à laquelle les autres fonctions, celles de régulation et de facilitation, toujours assurées par l'animateur, sauf dans les réunions non-directives, restent nécessairement subordonnées.

[1] Sur la fonction des objectifs et le "mastery learning" : consulter de C. Birzea, La pédagogie du succès, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1982.

IV - LA FONCTION

Une telle fonction est inséparable de la fonction de l'enseignement. Qu'est-ce qu'apprendre ? Cette question, nul ne peut correctement se la poser si, au préalable il ne se demande : qu'est-ce que enseigner ? Or enseigner est une opération complexe qui ne se limite pas à mettre en réciprocité deux individus sur la base d'un savoir à acquérir. Le modèle préceptoral, de type socratique ou rousseauiste, reste une fiction qui se pose en contraste et en opposition avec le groupe social dont la parole du maître entend se démarquer et avec le groupe marginal qui se profile comme étant l'ombre portée par le désir de l'apprenant. Deux groupes absents qui s'affrontent, deux groupes interpellés : l'un comme accusé, l'autre comme idéal. Le maître indique la marge que le groupe social, figé dans la norme des conventions et des stéréotypes, occulte et efface. Enseigner, c'est *éveiller le groupe vivant qui sommeille dans le groupe institué*. Ce n'est point nécessairement créer un autre groupe qui risquerait, lui aussi, comme le premier, de s'engluer dans le pratico-inerte. C'est, en tout état de cause, renvoyer à la marge symbolique que l'institution, quelle qu'elle soit, a pour fonction de délimiter et d'inscrire, en courant le risque de l'occuper et de la remplir.

Nous partirons d'une observation reçue : l'expérience du groupe est celle de *l'intégration des fantasmes individuels dans une fantasmatique collective* et, de ce fait, celle du déplacement de cette fantasmatique. Ainsi s'effectue la résolution des fantasmes individuels à la faveur de leur verbalisation, déclenchée notamment par pressentiment de la mort imminente du groupe. Or ce parcours définit, à nos yeux, celui même de l'acte d'enseignement, tout en assignant sa fonction au savoir. Car, "il y a savoir et savoir". On ne saurait, en effet, nier que le langage groupal comporte une zone rationnelle qui recouvre les significations instituées, celles précisément du savoir dans l'apprentissage classique, et une zone affective renvoyant à une sorte de préconscient collectif, servant de support imaginaire aux interventions pédagogiques. Nous avons déjà fait allusion aux hypothèses de base (Hb) de la structuration affective du groupe, telles que Bion les a exposées : tantôt les individus se rassemblent autour de l'image rassurante

du leader (HbD : hypothèse de base de dépendance), tantôt autour de celle du leader autoritaire, père terrible hésitant à les prendre en charge (HbAF : hypothèse de base d'Attaque-Fuite, *fight-flight*), tantôt autour de la représentation nostalgique de la promesse d'un complément qui comblerait leur désir (HbC : hypothèse de base de couplage) [1]. On pourrait sans doute affiner ces distinctions et souligner qu'elles entrent elles-mêmes en conflit dans un groupe donné. Mais l'important est de montrer qu'elles ont une fonction positive et dynamique dans l'acte d'enseigner comme dans l'acte d'apprendre, car elles expriment les représentations axiologiques du savoir, composant et recomposant, par transfert, l'image du maître, tour à tour en position magistrale (HbD), en situation de complicité démagogique (HbC) ou d'opposition systématique ou critique (HbAF) [2].

Ces diverses structurations imaginaires renvoient à la figure du maître : celles de la mère rassurante, du père méchant, du sauveur secourable. Elles sont, par voie de conséquence, inductrices de la conception d'un style de savoir dont l'enseignant s'est fait, pour un temps, le complice. Il joue un personnage : tantôt celui de la vigie heureuse, qui voyant venir les dangers, les conjure ; tantôt celui du bon jardinier, qui, faisant ses semis à l'abri, trie la bonne herbe de l'ivraie et "élève" ses plantes dans l'enclos protégé [3], de sorte que, une fois transplantées, elles puissent s'adapter même dans une terre ingrate; tantôt celui du pellican s'offrant en pâture à ses nourrissons, jusqu'à en saigner et à en souffrir. Ces métaphores, que l'on retrouve dans le discours reçu, expriment l'ordre fantasmatique de l'institution et servent de véhicule à la transmission d'un savoir déjà tout cousu. L'acte d'enseigner s'en prend à elles, comme d'ailleurs au contenu scolaire ou universitaire d'un savoir archétypé et stéréotypé dont elles sont les symptômes. On le comprend : images et savoir représentent les deux pôles d'un code objectivé et extérieur au groupe. Modifier l'un, c'est, du même coup, modifier

[1] Se rapporter à W.R.Bion, Recherches sur les petits groupes, Paris, P.U.F., trad. par E.L. Herbert, 1961.

[2] Le savoir affectif ou axiologique du groupe est intermédiaire entre le savoir conscient opérationnel et le savoir inconscient, dit jouissance.

[3] Voir cette image notamment chez Montaigne, in Les Essais, Paris, édit. de Poche, XXVI, édit. par P. Michel, 1966, p.187.

l'autre. Ici, la fantasmatisation est comme extériorisée et l'inconscient se retranche, en se montrant comme à découvert. Mais ce système figé de représentations sanctionne l'absence d'implication réelle dans une relation, l'aliénation de la vie des personnes dans le groupe et la prétention d'un savoir exsangue, totalitaire et abstrait de ses conditions de production. Il s'entretient, en fait, de la référence à une triangulation psychotique, où chaque terme reproduit l'autre par *mimêsis*. Voici que l'image du maître reflète l'image des individus rassemblés et que chacune d'entre elles se pose en miroir d'un savoir, dans lequel elle vient se réfléchir.

Images et fantasmes sont convoqués par le dialogue pédagogique : comme le savoir, ils constituent des traces, susceptibles d'être apprivoisées comme des repères. Enseigner exige sans cesse d'interpeler, de modifier et de critiquer ces prérequis : ceux qui appartiennent à l'enseignant comme ceux qui surgissent de l'imaginaire des membres réunis, situés en interaction les uns avec les autres [1]. Il n'y a pas d'enseignement possible, sans qu'il ne soit fait appel à un conflit suscité sur deux fronts : d'abord sur celui situé entre la zone rationnelle du groupe et la zone affective cachée par celle-ci ; ensuite sur celui mesuré par l'écart entre la fantasmatisation groupale et celle induite par le moniteur. C'est ce dernier qui, finalement, exprime, par sa parole, la résolution transférentielle de ce double conflit, puisqu'il est indifféremment la figure censurante de la rationalité du groupe, la figure inductrice de ses fantasmes et la figure discursive qui libère le sens bloqué, aussi bien au plan de la logique rationnelle qu'à celui de la logique fantasmatique. On le voit, le savoir n'existe ni au départ ni à l'arrivée : conquis sur la raison constituée et sur les images instituées, il est produit, dans et par un langage commun dont la parole ici convoquée est l'inscription, la scansion et la répétition paradoxale.

[1] Précisons que la pédagogie des interactions recouvre non seulement les relations entre les personnes réunies en groupe, mais aussi les relations entre celles-ci, l'environnement et le rythme des activités (rythmes circadiens du repos et de l'action et rythmes ultradiens du haut et du bas).

La tâche d'enseigner consiste à interpeller les sujets, en utilisant le vaisseau sonore du groupe. Or celui-ci, on l'a noté, témoigne d'une double performance. L'une se joue au niveau des fantasmes, l'autre au plan des connaissances. La première qui est la condition de la seconde, draine, nous semble-t-il, trois axes transactionnels. Elle arrache l'individu aux fixations et aux identifications massives, en dévoilant l'aspect positif du fantasme débouchant sur la créativité imaginaire et symbolique. C'est ainsi, par exemple, que l'angoisse, provenant du fantasme du savoir, identifié à une masse monstrueuse et représenté par la surface dépliée d'un corps infini ou par l'image morcelée du corps introuvable, est susceptible de s'inverser, en libérant le discours qui tisse l'imaginaire "entendu". En raison de sa position basique d'articulation des pulsions, le fantasme est, en effet, ouvert sur le réel et sur le possible ou sur la mort et sur la vie. S'il se fixe sur une seule entrée, il érige le savoir en image, et non en signifiant d'un phallus perdu à retrouver ou d'un phallus absent à conquérir. C'est de cette illusion que le maître-moniteur est menacé de se faire le complice, ne serait-ce que par peur de ne pas pouvoir se situer, en renvoyant au groupe la fantasmatique rassurante dont nous avons fait état. Ce faisant, il entretient le fantasme familial de la mère ambivalente : bon giron qui récompense, mauvais giron qui rejette et punit [1]. C'est donc en récusant ces fixations imaginaires, qu'il restitue le fantasme au désir qu'il accapare : nul ne peut enseigner, sans "indiquer", au préalable, qu'il y a plaisir et jouissance à savoir, parce que nul ne peut savoir, sans se risquer dans une entreprise commune d'anamnèse, sans partager une mémoire et sans en appeler à l'inconscient ou à l'oubli. De cette anamnèse, de cette mémoire et de cet inconscient, le groupe se présente comme la fiction qui les rend disponibles.

Le premier temps s'emploie à tourner le fantasme vers l'imaginaire dont l'être-en-commun est la délimitation, le deuxième à fixer sur une moyenne symbolique la dérive de la fantasmatique ainsi éprouvée. Cette moyenne, le groupe la négocie et le maître-moniteur l'atteste. De ce fait, les fantasmes sont référées à l'Autre, sans cesser de fournir l'appui transition-

[1] Ce jeu du bon et du mauvais giron suppose bien entendu la fermeture du fantasme. Il disparaît, lorsque ce dernier s'ouvre à l'appel de la relation.

nel, recherché par chaque individu. Le groupe est ainsi le lieu, où le fantasme, mobilisé au service d'objectifs donnés, s'inverse en médium de communication. Chacun de ses membres découvre que ses propres fantasmes ont une commune origine et une commune mesure dans la peur, l'amour, le désir de détruire et d'aimer, la sexualité et la mort. Voici que la trame fantasmatique, tissée d'esquisses obsédantes et obscènes, découvre à l'apprenant le motif d'un canevas commun. Lui aussi, elle aussi, moi aussi, avons les mêmes façons de nous "positionner" par rapport aux mêmes lieux de savoir, sans pour autant renoncer à nos styles propres. Telle est l'entente commune d'un sens, où chacun s'y retrouve, que le moniteur cherche à nouer et à dénouer, sans que, pour autant, les individus ne soient destitués de leur originalité. Car les fantasmes, ainsi ébranlés et libérés, s'en viennent investir des pôles de référence ou des instances communes, tels que la langue, la relation, les valeurs, l'histoire, l'amour, le désir...

Mais le sujet n'est-il pas mis en péril dans et par le groupe, tenté d'ériger en norme la règle du jeu présidant à la négociation d'un imaginaire mitoyen entre les individus ? Nivellement, alignement, terrorisme des images et des mots, négation des différences : tels sont les effets du discours pervers d'une demande qui transforme le collectif en collectivité. Instituer revient, en effet, à convertir en référence décisive ce qui n'étaient auparavant que différences indécises, points de repères vivants et contingents. Or, c'est à ce carrefour qu'intervient le troisième temps de la stratégie que le moniteur adopte à l'endroit de la fantasmatique : *anticiper*, en la jouant et en la suggérant, la mortalité du groupe. Ainsi fragilisés et relativisés, les fantasmes et le cortège des pulsions se retrouvent déliés de leurs attaches. Symboles de la quatrième dimension, celle de la profondeur d'un désir articulé au besoin, à la demande et à l'exigence de la loi, ils indiquent le lieu de ressourcement, de l'affrontement et de l'altérité. Ils désignent et dessinent la poussée du même vers l'autre, esquissent le bord où la relation s'inverse en don, le point extrême où le savoir s'entretient de non-savoir. Le groupe est un lieu de passage : milieu de l'éveil de l'individu, du rêve et des conflits, espace transactionnel et transitionnel, il est un moyen au service de l'avènement du sujet, dans le champ du savoir, sujet qui, en apprenant, devient capable de se passer des supports et des médiums, du consensus et du règlement,

pour se donner sa loi. Le moniteur ou le maître est le témoin de la mortalité du groupe, témoin indispensable qui indique l'extérieur, l'Autre, le seuil de non-savoir qui institue sujet celui qui le franchit et qui signifie que le groupe n'était qu'une fiction, la fable permettant à la vérité de se risquer à "dire". Il s'acquitte de cette tâche, par des paroles questionnantes qui disent plus ce qu'il ne sait pas que ce qu'il sait ou par le recours subversif à des exemples puisés dans le milieu extérieur des rapports sociaux : autant de procédures visant à dessaisir le groupe de ses identifications. S'il est vrai que le fantasme de casse, entendons le fantasme moyen des fantasmes de castration, peut mettre la rupture au service d'une promesse de vie, comment le moniteur ne lui donnerait-il pas sens, en représentant l'intrus, le parasite et finalement la société comme autant de figures de l'Autre ou de mises en scène de l'étrange proximité d'un savoir que l'apprenant cherche à habiter ?

Si l'enseignement implique pour condition le transfert, sur la fantasmagorie d'un groupe, des fantasmes individuels et le contre-transfert de cette fantasmagorie collective sur le domaine de la communication et de la relation, on reste en droit de s'interroger sur le statut du savoir ainsi mobilisé. Si ce dernier résiste à l'apprenant, c'est sans doute qu'il s'organise en contenus ou en noyaux durs. On ne saurait apprendre une langue, en faisant l'économie du vocabulaire et de la grammaire ni encore apprendre l'histoire ou la physique, en ignorant un minimum de repères chronologiques ou de lois expérimentales fondamentales. N'oublions pas deux prérequis essentiels. Le premier nous indique que ces strates de savoir sont elles-mêmes les dépôts de production de fantasmes et d'application de règles symboliques. Le second nous rappelle que l'essentiel du savoir qui est avant tout un ensemble d'effets signifiants, reste toujours à produire dans et par l'apprentissage. A côté des noyaux de savoir, que nul ne saurait nier, il existe un savoir symbolique, constitué par les impacts de sens, produits dans le groupe, par l'événement de l'enseignement lui-même. C'est en prenant acte de ces effets et de ces impacts que l'on "entre" dans une langue, au point de vouloir et pouvoir refaire spontanément les figures de sa construction grammaticale ; que l'on découvre un auteur, en le comprenant qualitativement, dans sa façon de penser et d'interroger, au point de devenir capable de penser et d'interroger avec lui, mais autrement, en soulevant des problèmes et des questions qu'il n'a ni pu ni voulu voir.

Cette distinction entre un savoir résistant et un savoir symbolique nous semble capitale. Elle suppose que le savoir soit la configuration d'une production culturelle de points de repères : savoir froid et constitué qui repose sur du symbolique figé ou sur le code à apprendre, savoir chaud et fraîchement construit qui intègre les multiples effets de sens des signifiants. Enseigner revient à dérouler un éventail de critères symboliques dont les uns sont à inventorier et les autres à inventer. Or, ce sont ces traits discriminatifs qui servent de références à la position, au déplacement et au dépassement de la fantasmatique. Le moniteur entend et exprime par sa parole, ses silences et ses questions, l'articulation fantasmatique de l'imaginaire et du symbolique. Il n'enseigne pas, s'il se contente de livrer des connaissances toutes faites qui le confortent dans son désir de maîtrise et sanctionnent les fantasmes compulsionnels de la grosse tête, de la dette insatisfaite, des arcanes sacrales, et, finalement, du père tout-puissant. Les repères symboliques enseignés ne "parlent" qu'à induire et à désceller cette fantasmatique, qui, une fois entamée et déstabilisée, lance les sujets dans la quête de repères nouveaux.

Envisagé du point de vue de la tâche d'apprentissage, le groupe se constitue comme un *lieu d'entente*. Nous retrouvons ici en négatif le même processus, engageant à la fois un déplacement de la fantasmatique et un dépassement du savoir constitué ou institué. On l'a souvent répété : apprendre, c'est apprendre à apprendre. Si nous vérifions cette proposition à l'endroit des fantasmes, nous disons qu'il n'y a pas d'apprentissage, sans un déblocage de ceux-ci, impliquant leur arrachement aux fixations individuelles et leur ouverture sur un imaginaire créateur. Apprend qui, d'abord, se laisse surprendre au discours d'une fantasmatique commune. Plus d'identification massive au jeu en-cyclopédique de la boucle, au trait de la bouche, à l'attrait du corps morcelé ou du giron maternel. Plus d'obsessions de persécution venant de l'intérieur ou de l'extérieur du groupe, se jugeant le cowbabe ou la victime d'intrus et d'espions, mais l'expérience d'un discours où pulsion de mort et pulsion de vie s'équilibrent, où la castration est désimpliquée de la mort, pour être dite et vécue sur le mode du temps, qui est l'espace où l'on apprend. Vivre exige de s'accepter séparé, c'est-à-dire traversé par le temps, ce temps de la mort et de l'apprentissage, qui suscite toute la parade des fantasmes. Celui qui apprend apprend des autres l'expérience

de la distance temporelle, génératrice de nouveaux fantasmes. Temps de l'apprendre qui n'est pas le temps de l'apprentissage fixé par "*trials and errors*", mais qui est l'épreuve de l'attente et de la réalisation d'une traversée : à l'intérieur du groupe, il marque le passage de l'obsession individuelle à un rythme collectif ; à l'extérieur du groupe, le passage du consensus collectif au risque qui n'engage que soi. Après avoir été surpris au jeu de la fantasmagique groupale qui joue le rôle d'un tremplin, l'apprenant fait tout pour en dépris : pour exister comme un su-jet, comme cet être qui expérimente le temps comme un appel à apprendre à être.

Que dire, dans cette perspective, du statut du savoir ? Si nous partons du fait que l'apprentissage est une écoute ou plus exactement une entente, apprend celui qui commence de s'écouter, non sans recul, dans le groupe. Et s'écouter dans le groupe, c'est chercher, dans le savoir communiqué, des points de repère : ceux-là même qui, nous l'avons noté, contribuent à faire déraiper la fantasmagique. Le collectif se présente ainsi comme l'oreille provisoire de l'individu. L'entente implique, en effet, une distanciation en acte, à l'inverse de la vision. La vision abolit l'espace qu'elle présuppose. L'écoute, en revanche, déchire l'espace que le regard comble en le traversant. Tel est le jeu du voir et de l'entendre que nous avons déjà évoqué et qui surgit à l'intersection fantasmagique de l'imaginaire et du symbolique, pour libérer la stratégie de l'apprentissage. Résumons-nous. L'enfant commence d'abord par quitter l'oeil intérieur qui le bloque sur ses fantasmes, en s'entendant dans un groupe. Sur le parcours qui va de ce voir à cet entendre, il se heurte aux noyaux de savoir, qui lui fournissent autant des points de repère. Mais, une fois parvenu à ce stade, il s'exerce à déplacer cette entente, pour s'écouter dans un savoir symbolique qu'il a lui-même découvert et qu'il voudra alors faire partager au groupe. Or, cette entente symbolique ne se produit jamais sans une interprétation qui est la signature du sujet. Elle est donc constamment dépassée dans des effets de sens créateurs d'un savoir, susceptible d'être ensuite communiqué aux autres. Celui qui apprend cherche à la fois avec et contre l'équipe. Si l'enfant qui va à l'école n'entre pas au CNRS, il est cependant, à son niveau et selon ses moyens, un chercheur : il est en apprentissage, parce qu'il est en recherche. Autrement dit, il n'existe

pas, à la limite, d'appropriation collective et individuelle des connaissances, sans création de nouveaux réseaux de savoir. C'est en raison de ce fait que le maître apprend en enseignant, dans la mesure même où il contribue, d'une part, à déplacer l'entente commune, pour susciter des effets de sens individuels (en êtes-vous si sûr ? n'y-a-t-il pas aussi ? ..., qu'est-ce qui vous fait croire que... ?) et, d'autre part, à exprimer, pour lui et pour le groupe, ces écarts que l'individu tente de masquer, à partir et à l'encontre de l'entente du groupe. On le voit, si la vision aboutit à une "accomodation", l'écoute passe par un conflit avec le groupe et l'individu [1]. C'est au prix de ce conflit que l'individu se pose comme sujet. Là encore, apparaît la position paradoxale du maître-moniteur qui symbolise, par ses questions, par ses paroles, par ses silences et par ses attitudes, bref par les figures spécifiques du jeu théâtral, à la fois l'accord de l'entente groupale et le désaccord de l'individu en quête d'une autre entente que le groupe peut tout aussi bien rejeter que récupérer ou intégrer. Elle symbolise l'excès de sens à apprendre.

[1] Nous pouvons lire, à travers l'histoire des groupements pédagogiques récemment institués en France, les clivages de cette théorie du groupe explicitant et déployant l'instance tierce de toute relation. Située entre l'institué organisationnel et l'instituant opérationnel, entre le dit et le dire, l'énoncé et la parole, la mise en oeuvre de cette position est envisagée, dans les institutions issues du mouvement Freinet, selon des perspectives diverses. Le G.T.E. (Groupe des Techniques Educatives : 1961-1966) verra, dans la dimension organisationnelle de l'institué, le point d'articulation de cette position médiane. Il sera remplacé en 1966 par les G.E.T. (Groupes d'Education Thérapeutique) qui insisteront sur l'importance de l'autre pôle : celui du non-dit instituant à analyser et à mettre au service de la relation pédagogique. Ces deux tendances seront associés dans l'I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) dont le module "Genèse de la coopérative", fondé en 1978, défend une pédagogie institutionnelle, axée à la fois sur les techniques, la production et l'organisation, mais aussi sur les effets de l'inconscient dans le groupe. Se rattachant à la filière de l'Ecole Moderne, signalons, en 1974, la création du G.E.F.I.E. (Groupe d'enseignement, de formation et d'intervention éducatives) développant un travail de formation, auprès des enseignants, et d'intervention, auprès des syndicats et des partis politiques de gauche, notamment. Toujours issu du même mouvement, Freinet, par le biais des G.E.T., le C.E.P.I. (Collectif des équipes de pédagogie institutionnelle) poursuit, sur une échelle plus vaste, un travail de pédagogie institutionnelle, en organisant des stages de formation et d'entraînement, des rencontres annuelles de confrontation ou chantiers, des équipes d'intervention répondant à la demande et des équipes de base servant de recours et de lieu de production. Nous percevons ainsi, à travers ces lieux institutionnels, la double finalité de tout groupe : d'un côté insérer, normaliser et adapter, d'un autre côté, guérir, libérer et décharger, toujours à partir d'un renvoi à ce troisième terme que tout groupe est censé figurer.

CHAPITRE IV

APPRENDRE DANS ET PAR LA RELATION

C'est la relation avec autrui et le monde extérieur qui donne à la figure corporelle, renforcée par le groupe, sa sanction symbolique : grâce à elle, le corps-image prend forme et prend corps. Or elle s'enracine dans l'expérience de la communication et dans celle du transfert multiréférentiel, dont nous venons de rappeler à la fois les composantes, mises en oeuvres dans l'apprentissage, et le principe qui préside à leur régulation. La relation passe par le groupe et par l'éducateur pour s'ouvrir à autrui, quel qu'il soit [1]. Mais elle n'impose aucun ordre de priorité entre les termes en présence. Autrui renvoie au groupe de formation, le groupe au maître, le maître au groupe social et le groupe social, symbolisé par le maître, au monde de la création poétique. Groupe et maître brisent le miroir de la relation duelle, parce qu'ils sont, l'un grâce à l'autre, la voix de l'extérieur. Mais la fonction de tiers est, en fin de compte et de façon privilégiée, exercée par le maître, car le groupe, menacé de cultiver la coalescence et la reconnaissance absolue du chef peut se développer en miroir et s'ériger en double des individus. Le maître ne serait-il pas tenté d'orchestrer, par peur ou par désir de séduction, ce discours du groupe ? Mais s'il cède sur sa place, il n'est plus alors le maître : celui qui fonde la relation, parce qu'il représente le tiers et l'institue. Or ce jeu complexe de renvois relationnels définit l'espace, que chacun traverse en apprenant. Apprendre consiste à avoir prise sur autrui, à l'occasion des transactions communicationnelles, et, finalement, prise sur soi-même. Car toute relation avec l'Autre médiate la relation de soi à soi. Situons rapidement le profil de la relation, avant d'en souligner les caractères, puis d'en dégager la structure et la performance.

[1] Sur la relation éducative, nous renvoyons le lecteur aux livres de D. Hameline, Du savoir et des hommes, Paris, Gauthier-Villars, 1971 ; J. Ardoino, Education et relations, Paris, Gauthier-Villars, 1980, de M. Postic, La relation éducative, Paris, P.U.F., 1986 (3e édit.), de J. Filloux, Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974.

I - LE PARADIGME

Comme toute institution, en rendant disponible la relation, l'école l'occulte au profit de la représentation du savoir. De cette situation découle un conflit entre les activités d'apprentissage, qui relèvent du domaine de la représentation et font appel à l'explication, et les finalités éducatives, qui ressortissent à la sphère des relations et au travail de la compréhension. On connaît les prises de position qui se greffent sur cette distinction, et parmi elles, celles, notamment, qui opposent un enseignement public, où l'on apprend et un enseignement privé, où l'on éduque... En plaçant la relation au principe de la communication et donc de toute forme d'apprentissage, nous nous sommes placé en marge des idées reçues, en définissant le savoir comme étant l'expression d'une réflexion sur les processus imaginaires et cognitifs de la communication humaine. Celui qui apprend verbalise pour justifier, à ses yeux ou aux yeux des autres, une transformation intérieure, découlant de l'efficacité symbolique de la relation.

Déplacée du côté de l'enseignant, la distinction en question vient recouvrir celle de la vocation et du métier. Ou bien le maître, investi d'une mission, se tue et tue les autres à la tâche. En transmettant le savoir, il éduque, mais au nom de quelles valeurs ? Celles qui sont véhiculées par le savoir appris ou celles qui sont apprises à l'occasion du savoir transmis ? Ou bien, agissant par devoir au point d'épouser une cause incompatible avec son désir, il se réfugie dans le métier, qui forme - et ce n'est pas une mince affaire ! - les bons apprentis habiles à ajuster les choses. Mais dans ces deux cas, la communication est éludée : tantôt au profit d'une requête de relation idéale, tantôt au profit de liens négociés en vertu des contingences du métier à apprendre. Qu'il se réclame de la vocation ou de la profession, il fait fi des relations nouées à l'occasion d'un parcours institué, au nom du désir de la rencontre unique ou au nom du besoin de rencontres multiples. Il élude le processus transférentiel qui déploie le praticable de la relation. Car, en deçà de la vocation ou de la profession, il y a la *fonction* de l'ensei-

gnement au sens ou nous l'avons définie [1].

Quel est le paradigme relationnel, présupposé aux pratiques pédagogiques ? Il est certes différent des paradigmes des relations parentales, des relations sociales et des relations intermédiaires entre celles de la famille et celles de la société. Le modèle commun à la famille et à la société est, en effet, la fratrie dont le responsable n'est ni le père, ni le camarade, mais le leader. L'image des relations de la fratrie, on le sait, hante toutes les utopies qui veulent retrouver, au-delà de la famille et de la société, une forme spontanée de communication, où se croisent les exigences affectives et économiques, toutes marquées au coin des conflits et des ambivalences. Si le père est le géniteur qui éduque et oriente l'enfant vers ses responsabilités, et si le camarade est celui qui collabore à une oeuvre commune, chacun est impliqué pour sa survie ; le maître, quant à lui, donne à l'engagement pris et à l'oeuvre poursuivie, une sanction symbolique qui transcende l'ordre de l'envie, du besoin, de la haine et de l'amour. L'enseignant, le moniteur ou le responsable n'est pas un leader, encore moins un père ou un camarade [2]. Il est un maître, c'est-à-dire celui qui indique, sous les liens familiaux et sociaux, le travail de la relation qui ouvre sur de nouveaux paysages et conduit vers de nouveaux rivages. Il est le symbole de l'inconnu à traverser, nous dirons du savoir à découvrir.

Le carrefour où s'articulent éducation, formation et apprentissage, où le maître entre "en fonction" et où la fratrie est mise en jeu, pour être dépassée, délimite le plan mitoyen de la demande. On le sait, toute demande est située à l'intersection de l'image et de la parole, de l'identification et de l'affirmation de soi, de l'imaginaire et du symbolique. Utilisant le langage économique du besoin, elle dit autre chose : que la langue maternelle est inscription de l'amour, bref que l'amour - ou la haine - précède le désir. Elle donne le courage du désir, de ce lieu qui s'apprend et qui, de lui-même, est impossible, dans la mesure où il ne parvient jamais à être circonscrit. Elle montre et inscrit le leurre provisoire qui mobilise et fait

[1] Nous prenons parti pour ce que G. Ferry nomme le modèle d'affranchissement, selon lequel le maître n'est plus le prêtre-prophète qui détient un pouvoir sacré ni l'ajusteur sur mentalités : psychologue, psycho-pédagogue ou agent culturel, mais celui qui écoute et analyse la dimension personnelle et collective de la relation, dans laquelle il est engagé.

[2] Telle est l'erreur de la thèse des pédagogues de Hambourg : le maître-camarade est le pur produit de la fratrie.

vivre. Fiction joyeuse et insensée, elle est de l'ordre de la surprise.

La fonction est le principe régulateur et constitutif de la relation. Elle est à concevoir non selon le schéma binaire de l'opposition d'un principe fixe et d'un principe variable, mais selon le schéma ternaire, tel que Frege le situe à la racine du langage, de la position d'un même processus articulant deux variables dont chacune d'entre elles est susceptible de faire office de fonction [1]. Ce qui veut dire que l'efficacité de la relation pédagogique découle de la possible réversibilité des rôles et des statuts, en vertu de laquelle l'enseignant est enseigné et l'enseigné est enseignant. Chacun est "enseignant", non au sens du substantif, mais au sens du participe présent. Chacun contribue à créer le savoir qu'il apprend de la relation, dans la mesure où il se pose en auteur, en vertu précisément de la permutabilité des rôles. C'est ce possible désinvestissement ou ce possible désistement des positions fantasmées comme instituées qui est la condition de la relation. Le maître sait bien qu'il n'a pas la maîtrise, car ce qu'il sait, il le tient désormais de l'éventuel savoir de l'autre. L'élève aussi sait bien que sa situation de non-maîtrise cache le pouvoir de faire échec au savoir du maître. On ne saurait enfouir l'étonnant paradoxe de cette fonction qui dément ou dénie sans cesse le fonctionnement hiérarchique des termes qu'elle articule, bref qui, comme nous l'avons montré, institue en destituant les jeux de rôles ou, ce qui revient au même, inverse, en le déplaçant, ce que l'institution scolaire de la relation a inversé : le rapport de la demande et de l'offre, de l'écoute et du regard, du désir et du mérite, de l'ignorance et de la science, de la position dominante et de la position dominée.

La fonction relationnelle repose d'abord sur le *transfert*. Nous le voyons, cette stratégie implique un renversement de la conception courante, basée sur l'offre institutionnelle figée et sur la demande personnelle bloquée. Désirer savoir conduit à produire de la demande : à produire - au sens mathématique de l'extraction symbolique et au sens démiurgique de la formation artisanale -, dans le même temps, la demande de savoir et l'offre censée lui répondre. Il est clair que le transfert dépossède le maître de son savoir

[1] G. Frege, *Funktion, Begriff, Bedeutung*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1962.

acquis, le renvoie lui-même à son désir de savoir et l'installe dans un statut de non-savoir stratégique qui éveille, chez lui et chez son "élève", le désir de savoir. N'est-ce pas le désir inconditionnel d'enseigner ou de transmettre un savoir sécurisant et normatif, qui bloque, la plupart du temps, l'apprentissage [1]? C'est moins la peur de ne pas en savoir assez, que celle de devoir perdre le peu de savoir qu'il détient, qui paralyse l'enseignant dans son rôle de formateur. Le malheur veut, on le sait bien, que les rôles sociaux figent l'échange symbolique : l'enseignant commence par s'identifier au savoir, le prêtre à la foi et le chef au pouvoir. Et pourtant, quelle subversion, si l'enseignant se présentait comme le témoin du non-savoir, le prêtre comme le témoin du doute et le chef comme le symbole de l'impuissance ! S'ouvriait, alors peut-être, l'aventure d'une libération de possibilités inédites de savoir, de croire et de pouvoir [2] : inédites et donc "dangereuses", parce que incontrôlables, comme tout événement et toute création artistique [3].

Dès que se produit le transfert, advient l'amour de soi dans l'autre, et l'amour de l'autre en soi. C'est le temps de la demande, le temps de l'amour, le temps du savoir : le temps de l'histoire. Qu'on le veuille ou non, il existe une équivalence fondamentale entre l'amour où l'on voit son image exaucée en autrui et le savoir où l'on aime cette image que l'on s'approprie. Mais le moniteur, qui a acquiescé à ce jeu passionnant, ne se doit-il pas de signifier à son partenaire qu'il s'agit bien d'un jeu dont les règles définissent l'espace de production de nouvelles figures, grâce auxquelles chacun se trouve, en quelque sorte, anticipé dans son corps ? C'est alors que se met en place le contre-transfert qui donne sa signification au transfert et renvoie au désir, précisément à partir de la demande d'amour, d'abord acceptée, puis déclarée irrecevable par qui l'a entendue. Enseigner aboutit à refuser la demande d'amour et de savoir, que l'on a pourtant contribué à susciter. Le maître ne peut exister dans cette demande imaginaire, sans se détruire lui-même et sans détruire le sujet porteur de cette demande. Le contre-transfert inscrit le moment décisif, où l'être en formation, en s'identifiant à ce qu'il a surpris de lui, s'apprend de lui-même, malgré lui.

[1] Voir dans Hameline, Du savoir et des hommes, contribution à l'analyse de l'intention d'instruire, "Hommes et organisations", Paris, Gauthier -Villars, 1971.

[2] J. Rancière, Le maître ignorant, Paris, Fayard, 1987.

[3] Sur ce thème, se reporter à D. Hameline et M.J. Dardelin, La liberté d'apprendre, Paris, édit. ouvrières, 1967.

L'amour, ce savoir qui n'en veut rien savoir des raisons, continue d'insister dans le contre-transfert. On peut appeler anti-transfert le moment neutre et conclusif du contre-transfert, où personne, ni l' "élève", ni le maître, n'attend quoi que ce soit de l'autre et où l'un comme l'autre deviennent, chacun à leur place, un parmi d'autres : l'un sans l'autre. Moment de l'indifférence, de la liberté et de la créativité. On pourrait illustrer ce parcours en se référant non plus à la relation "maître-élève", mais à celle de l' "acteur-spectateur" ou de "l'auteur/lecteur-auditeur". C'est bien le même événement qui se produit à la lecture d'un livre et à la découverte d'un spectacle. Tout se passe comme si une part inconnue de vous-même vous est brusquement arrachée, comme si vous découvriez votre propre étrangeté, parce qu'elle vous est prêtée et restituée, alors que c'est bien elle qui vous constitue, mais vous l'ignoriez... Part méconnue de vous-même, où vous avez oublié d'être et que le transfert, c'est-à-dire la relation en acte, rend disponible. Le plaisir d'apprendre est le plaisir d'être étonné par soi-même, mais grâces soient rendues à autrui.

Revenons à ce moment "dangereux", où le soi figuré dans l'autre risque de s'exténuer et de mourir. La menace demeure, tant que l'éduqué refuse de s'y voir comme étant projeté à l'extérieur de soi, ou que le maître, en se faisant le complice de cette figuration, récuse la fiction qui la supporte. Qui n'a jamais été tenté par cette mort du désir dans l'amour ou encore par ce savoir qui, abolissant le travail négatif des raisons, se dit savoir ce qu'il sait ? Mais il n'est point de processus transférentiel, qui ne renvoie à autrui autre chose que ce qu'il demande, qui ne brise l'amour, qui, par cette rupture, n'indique l'Autre, cet espace symbolique commun d'où chacun désire et peut aimer dans le respect des différences et dans l'abandon "for-séné" des justifications. Ce qui est dangereux, c'est bien cette expérience de la fiction, où le même et l'autre sont joués et représentés, pour servir de "doubles", de substituts ou d'imaginaires d'emprunts. N'ayons pas peur de ces mots, dans lesquels se trouve précisément inscrite l'ambiguïté du passage symbolique que réalise tout apprentissage. Celui qui apprend se surprend, pour un temps, dans ce double qui lui offre prise, puis il s'en déprend pour passer au lieu, où il a oublié d'être. Pris dans la sur-prise du transfert, le voici surpris d'être en prise sur lui-même dans le contre-transfert.

Le plaisir d'apprendre ou l'intérêt à savoir résident dans l'étonnement qu'il y a à élire pour un temps domicile dans le lapsus qui nous dépayse et dans le malentendu où nous entendons.

Le processus transférentiel implique, comme principe de la relation, une certaine conception de *l'identification*. Nous connaissons la problématique que Freud établit en distinguant l'identification massive ou cannibalique, dévorant l'objet de la bouche ou du regard, et l'identification contagieuse, qui pousse les individus à imiter les réactions des uns et des autres, en ployant sous le fardeau des mêmes peurs et des mêmes sentiments. Une telle identification, au lieu de permettre le transfert, le paralyse. Ce dernier repose, en effet, sur l'identification symbolique dont nous venons de rappeler le processus [1]. Identification, qui, précisons-le, se déplace, au niveau des individus comme au niveau des médiums qu'elle met en oeuvre : ceux des images, des paroles, des regards ou des fantasmes. Génératrice d'inconscient, c'est-à-dire révélatrice de lieux possibles que le sujet n'a pas explorés, elle est distanciante, car le modèle qu'elle propose désigne non pas une image à reproduire, mais des repères à induire, des indicateurs de la démarche à faire, du projet à définir ou encore de la tâche à réaliser [2]. Nulle part, plus que dans l'expérience de la formation, on entre avec autant d'intensité dans le mouvement de la vérité *index sui*. L'identification symbolique déploie ainsi un double sujet, qui n'est pas comparable au reflet qui double son propre moi en miroir : un double, c'est-à-dire un cadre tissé d'images et de paroles qui le renouvelle pour lui offrir une surface de prises. Il s'agit bien d'une figure qui, construite autant par relation que par projection, entre en conflit avec l'image primitive que le sujet entretient de lui-même et sur lui-même. Maître et groupe sont les déterminants transférentiels de cette construction. Dans l'expérience du contre-transfert, l'enfant se l'approprie et la nie en le dépass-

[1] Il est sans doute facile de dramatiser la loi de la mimésis et de déclarer, après avoir récusé le non-sens de l'identification symbolique ou par trait unaire, que la psychanalyse touche à ses limites avec le présupposé de l'identification. Si ces remarques sont justes, d'un point de vue fonctionnel, elles ne le sont plus d'un point de vue éthique. Elles suffisent à marginaliser leurs auteurs, hors du champ de l'expérience analytique, ce que précisément ils ne récusent pas.

[2] L'identification symbolique ou par trait unaire est à rapprocher de l'identification origininaire où le sujet se saisit comme pouvoir de commencer (Ur-anfang), pouvoir antérieur à tout investissement et à toute énonciation. Ce pouvoir qui provient de l'identification du jeu de l'image du corps dans la figure est à rapprocher de l'identification exemplaire. Car le trait unaire exprime l'effet de figuration de l'image du corps, qui, en se décalant (Bei-), joue (-spiel) comme référence exemplaire (Bei-spiel). Sur l'identification origininaire et exemplaire, voir S. Freud, Essais de psychanalyse, "Le Moi et le ça" et "Psychologie des foules et analyse du Moi", Paris, P.B.P., 1981.

sant. L'apprentissage "ordonne" donc une tâche dialectique, où le sujet s'institue, en s'anticipant dans le savoir qui le constitue. Nous percevons, là encore, combien l'éducation est l'instance de définition des finalités de l'apprentissage, alors que l'apprentissage se limite à sélectionner les outils transitionnels, grâce auxquels ces finalités vont devenir effectives. L'éducateur s'applique à fonder l'apprentissage sur la perte, à transformer en objet α les objets transitionnels de la formation, ou, pour dire les choses autrement, à donner, en passant par l'Autre, la clef de la communication se réalisant dans et par l'écriture. La relation, présidant à la formation, met en jeu et en scène le non-savoir, la croyance et le double : autant de lieux inducteurs de l'image du corps. Le non-savoir dont le maître et élève sont les témoins dispose l'espace du désir qui fait appel au discours infini des figures. Il est au principe de l'attitude ironique : celle de l'interrogation, de l'étonnement, de la mortalité ou de la vérité partagée. C'est à ce titre qu'il mobilise la croyance, dans laquelle le sujet s'anticipe et en arrive à produire de lui-même des énoncés de savoir. La croyance s'articule en deçà de la fantasmatique et au-delà de l'image du corps qui sous-tend la création symbolique.

N'insistons pas plus longtemps sur ce circuit producteur : *croyance* $\longrightarrow$ *image* $\longrightarrow$ *savoir*. Retenons au moins que l'apprentissage s'articule à une mise en perspective du double imaginaire. C'est sans doute, pour avoir négligé aspect, que l'on ne cesse d'opposer l'apprentissage sérieux et sériel au jeu, comme le font maints éducateurs, tels que Neill, par exemple, avec la meilleure intention du monde. Telle n'est pas l'opinion d'un Rabelais, persuadé qu'il faut jouer pour apprendre, jouer aux cartes, par exemple, "pour y apprendre mille petites gentilleses et inventions nouvelles, lesquelles toutes issaient d'arithmétique" [1], jouer en faisant de l'astronomie et en chantant [2]... Montaigne, de son côté, traite l'apprentissage sur le mode ludique, qui caractérise en propre, non seulement le sport et les voyages, mais aussi les exercices des déclinaisons grecques, qui, ressemblant à la pelote, sont des formes d'ébats et d'exercices [3]. Tout apprentissage n'est-il

[1] *Gargantua*, ch. XXIII.

[2] *Lettre de Gargantua à Pantagruel*, Pantagruel, VIII.

[3] Montaigne, *De l'institution des enfants*, in *Les Essais*, t. 1, ch. XXVI, op. cit., p. 215. "Nous pelotions nos déclinaisons à la manière de ceux qui, par certains jeux de tablier, apprennent l'arithmétique et la géométrie".

pas une gymnastique, dans la mesure même où il met en oeuvre la figure du corps ?

La répétition mnémonique définit les formes empiriques de l'apprentissage. Mais ces actions rituelles sont coordonnées par l'expérience d'une relation faite d'aléas, d'incertitudes et de croyances, telle que l'être en formation en vient à se jouer lui-même, se risquant à exister dans l'image de soi et du monde qu'il pro-crée. Ce geste ludique, sous-jacent à l'apprentissage, qui institue la représentation dans la relation, ne provient-il pas d'une découpe d'un geste théâtral plus global ? Geste qui met, en effet, en scène les relations humaines et qui met en relation ce qu'il représente, qui opère une division et institue une scission, en pointant le double à dépasser. Le spectateur, de son côté, se risque symboliquement dans ce jeu qu'il s'approprie, pour devenir, non sans souffrance, lui-même acteur. Si l'on prend pour paradigme la relation du texte au lecteur ou de l'auteur au spectateur, nous avons toujours à faire au même processus du je devenant jeu, ou inversement. En apprenant, nous voici engagés dans la figuration d'un théâtre extérieur dont les relations d'enseignement sont la ritualisation obligée. L'apprenant fait des mathématiques, fait du français ou fait de la gymnastique, comme il fait du théâtre. Ce "faisant", il recrée le savoir par le jeu et cette récréation qui est détente et poésie, mais aussi tension et arrachement, fait surgir l'éclair du savoir. Même lorsqu'il s'agit de se familiariser avec des savoirs constitués, comme c'est le cas la plupart du temps, il reste vrai que ceux-ci, en étant appris, deviennent autres, s'enrichissent d'un style et d'un tour personnel. C'est ce constant déplacement des anciens savoirs opéré par la répétition même de l'apprentissage, qui balise l'espace de la production des savoirs jusqu'ici inexplorés.

Celui qui apprend hante les parages d'un nouveau pays : il découvre un nouveau champ de possibles dont il va faire sa résidence secondaire, son double, avant d'y élire son domicile principal, c'est-à-dire avant de l'intégrer au système de ses représentations, sur la base de son image corporelle en prise sur l'environnement. Voici que le sujet entreprend le voyage d'une langue étrangère, de l'exploration géographique d'un pays inconnu, d'une construction géométrique inédite, d'un discours occulté ou insoupçonné, et,

brusquement, il en découvre la clef : le voici convié à lire l'effet de sens, par lequel ce jeu l'interpelle et devient pour lui savoir. Chacun d'entre nous garde en mémoire l'image de ces maîtres ou de ces instituteurs dont l'enseignement témoignait d'une redécouverte de leur discipline. Or, cette redécouverte, traduit, à nos yeux, l'efficacité du non-savoir. Sans doute, n'échappet-on pas toujours au risque de la feinte en rivant la fiction sur l'illusion pipant la découverte, et pis encore sur la norme répétition d'un savoir à jamais figé. Mais le moniteur est forcé de se prendre au jeu, car s'il ne recrée le savoir, comment pourrait-il le dire ?

Le désir d'apprendre nous saisit comme une invitation au spectacle, à la danse ou au voyage. La relation est le principe mobilisateur de cette démarche incomparable : c'est autrui, le maître, les camarades et, au-delà, la société qui se produisent sur une scène venant redoubler la scène intérieure de l'apprenant. Voici que ce dernier se décide à se dépayser, pour exister dans une terre étrangère. Or, sur ce parcours, il retrouve l'exigence de la relation, mais, cette fois-ci, celle de la relation avec lui-même, car aussi bien cette scène que ce pays figurent les médiations, grâce auxquelles chacun va se reconnaître. C'est ce chassé-croisé de la relation interpellante et de la représentation impérative qui taraude le désir d'apprendre. Plus j'apprends, plus je désire apprendre. Non pour cumuler ni pour dominer, mais par plaisir du nouveau, par intérêt et jouissance. Pourquoi s'étonner d'une telle dialectique, puisque c'est l'expression, la verbalisation et le dialogue qui créent l'inconscient, c'est-à-dire la marge de la marche à suivre ? Il existe donc, à côté du savoir qui efface, dissout et évide, parce qu'il prétend tout montrer, la connaissance qui fait vivre, parce qu'elle génère la marge et donc l'inconscient, qui la re-marque.

II - LES CARACTERES

La relation pédagogique nous situe d'emblée dans l'ordre de la fonction *symbolique*. Elle transcende d'abord la notion de lien qui, découlant de la rencontre des attributs, des rôles et des statuts sociaux, assigne à la communication son espace. Elle précède, en revanche, la notion de contrat

qui sanctionne juridiquement l'échange fondé sur l'exigence de la demande [1]. Ne dépendant ni de la rencontre sociale, ni de l'obligation juridique, elle "relève" ce qui reste à apprendre. Elle survient pour séparer, d'un trait, le savoir déjà acquis et le savoir à acquérir. Telle est la fonction symbolique de la relation, telle que nous l'entendons : marquer et déplacer une limite, relier deux pans de connaissance, témoigner de la capacité de l'apprenant à passer de l'un à l'autre, ou, en d'autres termes, servir à l'apprenant de pôle générateur de repères.

Indicative, elle est aussi *impérative*. Elle rassemble, en effet, en une figure, les diverses visées axiologiques, intermédiaires entre la morale et l'éthique, ces deux déterminants de l'éducation. L'aspect indicatif ou symbolique organise la relation autour du modèle du pouvoir-savoir, l'aspect impératif ou éthique autour du modèle du devoir-savoir. Le maître dit la loi qui ne fait cause commune ni avec le règlement social ni avec la réglementation juridique. Loi qui exprime indirectement le caractère nécessaire et contingent des règles de l'apprentissage et donc le caractère utilitaire fragile et mortel du savoir, marque du rapport que ce dernier entretient avec la vérité. Loi qui édicte jusqu'où et comment l'on peut et doit savoir. N'oublions pas que, chez Kant, c'est de l'impossible savoir absolu que naît la loi qui donne foi dans le savoir [2]. Bref, le déterminant impératif de la relation invite l'apprenant à transférer le devoir-savoir sur le croire-savoir.

L'impératif comporte toute une dimension *anamnétique*. Le maître et l'éducateur sont, en effet, les témoins obligés de la tradition. Certes, de la tradition d'un savoir transmis ou livré dans une culture, mais aussi de la tradition immémoriale : celle de la langue maternelle qui est l'origine disponible, celle de l'inconnu ou de l'étrange que l'apprenant domestique et apprivoise, celle de l'imaginaire ou du fantasme, enfin, cet arrière-pays que la rencontre avec le maître transforme en paysage. L'expérience de la relation est analogue à celle du témoignage qui se porte garant du déjà-là, ou encore de la naïveté et de la primitivité, en lesquelles Kierkegaard voyait

[1] Voir J. Filloux, Le contrat pédagogique, op. cit.

[2] Voir la transposition de ce modèle à l'éducation : E. Kant, Réflexions sur l'éducation, trad. et notes de Philonenko, Paris, Vrin, 1968.

les fondations du savoir. Le maître, l'enseignant ou le moniteur symbolise l'articulation du temps réel à *l'in illo tempore* du récit. Se substituant à l'origine mythique, il figure le moment où le commencement poétique se convertit dans le début prosaïque de l'apprentissage.

Maître et élève se retrouvent situés en position *asymétrique*, car l'expérience de la relation ne cesse de dénier la symétrie qui ordonne le statut de toute relation. On trouvera cette remarque évidente, si l'on interprète l'assymétrie en question sur le modèle hiérarchique d'une prééminence scientifique ou d'une antécédence chronologique. Mais il ne s'agit ni de l'une ni de l'autre. Car l'élève, par ses questions, ne cesse de "trouer", en quelque sorte, le savoir du maître et, par conséquent, d'inviter ce dernier à se déposséder de sa science, au moment même où il est tenté de se parer de celle-ci, pour faire face aux questions. Le dialogue éducatif ne peut s'engager que si l'éducateur se désiste, dans l'espace de la question, de l'image qui, en se dédoublant, fait écran à l'entreprise de l'apprentissage. Il démythise du même coup l'aura de l'antécédence chronologique, fondée sur le prestige de l'âge, le bénéfice de l'expérience et l'habilitation à représenter la tradition. Car il soumet à l'épreuve de la vérification critique la validité et la pertinence du legs qu'il est chargé de communiquer. C'est dire qu'il corrige sans cesse le décalage qui les sépare, au profit de la différence qui les unit ou, dirions-nous encore, il rabat l'assymétrie des rôles sur une assymétrie structurelle, qui recentre, tour à tour, chacun des interlocuteurs sur l'ouverture qu'il a contribué à créer pour l'autre.

L'excès de sens qui fonde la relation l'établit dans un statut *paradoxal*, puisqu'il introduit, au coeur de l'échange et de la communication, un déséquilibre chargé de conflits, qui stimulent le sujet à apprendre [1]. Sans doute est-ce vers l'Autre du langage : vers l'extériorité et vers l'altérité dont témoigne sa négativité, qu'il dirige et oriente : vers ce "là" où chacun s'inscrit par prises et déprises successives. Mais ce point de convergence où l'assymétrie se renverse en symétrie n'est jamais occupé par les protagonistes.

[1] Voir à ce sujet J. Barus, *Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante*, in *Santé mentale*, 1970, (2), p.19-26.

Il n'est atteint que "sous réserve", par touches ou par franchissement de seuils. La relation éducative se dénoue au lieu même où elle se noue. Elle nous plonge dans l'histoire d'un récit qui ne parvient pas à substituer, à l'état initial, déstructuré aussi bien par la complexité introduisant le déséquilibre dans les rôles que par les obstacles ou les résistances du parcours, un nouvel état d'harmonie, une solution définitive, disons la condition acquise d'une rééquilibration définitive du savoir. Le maître et l'élève n'en ont jamais fini de re-citer l'Autre dont ils apprennent.

Or le paradoxe fait ici office de *paradigme*. La relation pédagogique éclaire, en effet, sur le mode fictif d'un modèle réduit et condensé, le sens et la fonction de toute relation sociale. Sans doute a-t-on raison d'observer que c'est l'ensemble des rapports sociaux qui prennent forme dans l'histoire de cette relation privilégiée, assortie d'un contrat et conditionnée par une institution. Il est, en effet, clair que nous sommes face à un processus multiforme et que "les relations éducatives prennent là des aspects plus diversifiés, parce que les objectifs ne sont plus centrés, en grande partie, sur des connaissances ou sur des processus intellectuels, et parce qu'ils s'étendent largement au domaine socio-affectif [1]. Mais ne nous y trompons pas. Ce ne sont pas les rapports sociaux qui déterminent le profil de la relation pédagogique : c'est, au contraire, la relation pédagogique qui fournit la norme des rapports sociaux. Car le trait spécifique à toute relation, trait qui la différencie du lien social, tissé des rencontres dues au loisir et au travail, réside dans l'enseignement dont elle est porteuse. La notion de compétence de communication est subordonnée à celle de performance de la relation. Lorsque je suis enseigné par autrui et éveillé par lui à l'Autre, j'ai rencontré mon maître. On peut donc penser que ce n'est pas la relation pédagogique qui est à penser sur le modèle de la relation sociale, mais que c'est, au contraire, la relation sociale qui est à revoir sur le patron de la relation pédagogique. La relation ne se produit-elle pas toujours comme un événement, dès qu'elle ne se retient plus d'enseigner ?

[1] M. Postic, La relation éducative, op. cit., p. 22.

Nous voici amené à souligner le caractère *inconditionnel* de la relation pédagogique. Le maître n'est pas une possibilité facultative ou une occasion économique de l'apprentissage : il en est la condition absolue. Il n'est pas la figure maïeutique de la prise de conscience d'un savoir intérieur, ni la figure didactique de la résistance d'un savoir extérieur offert à l'assimilation et à l'intégration. Il est la figure symbolique d'un savoir négocié entre la demande et l'offre, d'un savoir construit par le choc de la conjonction du désir et de l'Autre, d'un savoir produit par restructuration et intégration de connaissances intérieures et antérieures dans un projet global qui délimite les attentes du sujet et que délimitent les objectifs qui seront choisis. C'est donc bien dans et par la relation que l'apprenant répète les possibilités qui sont l'objet de son apprentissage. [1].

III - L'ARTICULATION

Le principe de la relation désigne le fait, apparemment paradoxal, en vertu duquel la rencontre des sujets oriente les termes qu'ils représentent vers autre chose qu'eux-mêmes et qu'elle-même. Affirmation qui subvertit la conception commune de la relation assimilée à une corrélation, exprimée dans les modèles psycho-sociologiques du feed-back ou du choc en retour du message de l'émetteur. On pourrait parler d'altération, pour qualifier cette médiocre efficacité de la relation, puisque les termes sont corrigés et modifiés par leur mobilisation. Cette conception, d'une triste platitude, qui fait la fortune de tous les pouvoirs, exploite une transcription idéologique des notions de substance et de présence et offre une version fantasmatique de la personne posée comme individu, totalité individualisée parce que indivise. Fondée exclusivement sur le modèle de la communication, elle fait feu de tout bois : aussi bien des schèmes métaphysiques que des rêves de la subjectivité bourgeoise. Elle entretient le mythe d'une personne, qui, dépossédée de son identité symbolique et traversée par des messages préfabriqués,

[1] La rencontre n'est pas la relation. Il peut y avoir rencontre sans relation et travail en commun sans enseignement mutuel.

resterait pourtant quelqu'un d'indivis : un individu. N'est-ce pas que la véritable aliénation - celle que Marx a entrevue - consiste en une stratégie qui masque l'aliénation constitutive du sujet sous une aliénation d'emprunt, déjà existante ou provoquée, mais négociable et récupérable par les instances économiques et politiques ? Comment alors enseigner sans éveiller et mobiliser, chez les dits "in-dividus", cette aliénation créative au service de l'apprentissage ?

Mais comment caractériser cette aliénation fondamentale du sujet ? Nous dirons qu'elle est l'événement de la marque de la relation sur le sujet ou sur l'objet : ce sans quoi il n'y a pas d'événement créateur du sujet ou de l'objet, ce sans quoi il n'y a point de chose. Ce qui signifie que le terme n'est pas avant la relation, mais qu'il vient à terme dans et par la relation. Etre sujet équivaut à être produit par la relation, par des relations assumant les rencontres, les liens et les contrats institutionnels. Nul ne peut apprendre, s'il ne s'enseigne et s'enseigner, c'est devenir sujet des relations engagées. Chacun, le maître et l'élève, ne sont ici que les termes de la relation d'apprentissage - enseignement. La bêtise, consistant à cacher le sans-fond des choses, en appelle au pouvoir dont l'invincible tendance est de se proposer comme étant le fondement rationnel à cette même bêtise qui, comme telle, n'en a que faire des raisons [1]. Au plan symbolique, pourtant, il n'est question ni de fondement, ni d'absence de fondement. Nous avons seulement à faire à des relations, c'est-à-dire à des fonctions qui créent des termes d'où sont absents les repères dominants - dominés. Sans doute, s'agit-il là d'une position idéale, alors que, en fait et dans la réalité, l'altération est la loi. On ne saurait donc s'étonner de ce qu'un tel discours soit celui-là même, sur lequel le pouvoir prend appui. Le chef sort de la bêtise en se présentant comme étant la réponse à ce qu'elle demande. Plus fûté, le maître entend sa voix, comme étant la seule réponse à la question qu'elle pose.

Soyons plus prosaïque et partons de la relation maître - élève. Une première remarque s'impose : cette relation ouvre sur une zone d'obscurité, car les termes qu'elles constituent ne représentent qu'un aspect prélevé

[1] Le pouvoir, en imposant le fondement, invoque la "connerie" comme principe de la bêtise.

sur l'image des personnes en présence. Même si l'éducateur ne connaît la famille de l'élève, s'il possède, dans son dossier, sa fiche d'identité, s'il parle de lui comme d'un cas à examiner avec ses collègues, et s'il exerce scrupuleusement son "tutorat", il est inévitable que la personnalité de l'enfant, son histoire, ses désirs, sa vie privée, ses relations et ses sentiments ne restent accessibles qu'à l'analyse du langage et du comportement, et donc ne peuvent être induits que d'une série de critères qui relèvent, en définitive, de la croyance et de la confiance qui lui est faite. Cet élève, qui est autre que moi, et aussi autre pour moi, à l'intérieur de cette relation, pourrait en dire autant de moi, le maître, dont, cependant, il ignore les circonstances qui m'ont amené à exercer cette fonction, dont il est incapable de deviner, à mon enseignement, les goûts, les relations et le style de ma vie privée, bref de déchiffrer mon désir. On le voit, lorsque la relation mobilise les termes, elle opère sur les individus en présence un prélèvement symbolique qui soustrait à l'investissement relationnel de nombreux secteurs. N'est-ce pas cette résistance du donné à entrer dans la terminologie ou dans le discours des termes, qui re-présente l'extériorité ?

Cette fracture que la relation ouvre entre les termes passe entre le visible et l'invisible, le dit et le non-dit. Elle est le symptôme de la résistance plus fondamentale qui porte la rupture au cœur du sujet. Le domaine réservé de la personne, situé en retrait de la relation négociée, indique que celle-ci tient sa raison d'un autre qu'elle-même. Ainsi, l'extériorité, c'est-à-dire ce qui échappe à la saisie de la représentation et à la main-mise du pouvoir trouve sa justification dans l'altérité, dans la structure du sujet séparé d'avec lui-même. Le maître a sa raison dans un autre : l'enfant ou l'élève, lequel trouve, à son tour, sa raison dans le maître. Mais une chose est sûre : chacun d'eux n'a pas *toute* sa raison d'être dans l'autre, car il la tient d'un ailleurs qui les dépasse, l'Autre, c'est-à-dire le langage, la culture, la société et finalement l'inconscient, s'imposant, en dernière instance, comme le lieu porteur et inducteur de ces divers discours... Si la relation occulte l'extériorité, c'est parce qu'elle renvoie à l'altérité comme à son principe et à sa fin. L'altérité recouvre précisément l'expérience de la

rencontre avec autrui comme étant l'événement d'une commune référence à l'Autre, cet espace symbolique que médialise la relation [1].

Entrer en relation revient à chercher, dans ce qui sépare, la racine de l'unité. Toute relation est une rencontre : l'expérience d'une communication sur la base d'une ouverture. Ce qui, dans la relation, sépare le maître de l'élève, le savoir constitué et à constituer, est cela même qui les fait se rencontrer. La tâche de l'enseignement, qui donne sa signification et sa dimension à la démarche de l'apprentissage, prend corps dans un projet, hélas ! trop souvent imposé sur le mode du programme, que circonscrivent dialogue, objectif à atteindre ou loisir à partager. Le projet pédagogique, comme tiers incarné de la relation, est la figure efficace de l'Autre.

Les considérations précédentes ne sont point des abstractions. Quiconque se fixe sur son statut, qu'il soit éducateur ou éduqué, est incapable de relation, c'est-à-dire d'entrer dans le jeu d'une fonction. Avant d'examiner les stratégies et les tactiques qui, comme relais de la relation pédagogique, ouvrent à l'Autre, en oeuvrant un projet, rassemblons les indications relatives à la relation, en partant des données précédentes portant sur le groupe, le corps et la communication. Le groupe et le maître sont des symboles de l'extériorité et de l'altérité, bref de l'Autre. Ils sont donc, à ce titre, au principe et à la fin de la relation. Mais le groupe n'acquiert sa fonction de tiers que par le maître qui lui interdit d'être le miroir ou l'espace de résonnance des individus et travaille à affirmer la mortalité de ceux-ci et, ce faisant, la sienne propre. Sans ce double travail de deuil, nul projet ne peut advenir qui donnerait corps à l'image et nulle image ne saurait figurer le sujet. Bref, si le groupe et le maître sont, à des titres divers, des symboles de l'inconscient, la condition de l'apprentissage est de se laisser surprendre par le discours de cet inconscient, éveillé par l'évocation des réseaux symboliques des connaissances et recréé à l'occasion de l'appropriation de cet éveil. Celui qui apprend écrit un texte, mais plus il écrit, plus la marge se creuse. Maître et groupe sont les figures de cette marge qui se révèle être bien plus vaste que le texte. L'apprentissage vise à créer de la marge :

[1] Le modèle de la relation pédagogique, fondé sur le troisième terme, - qui n'est ni le maître ni l'éduqué mais la relation elle-même - résulte d'une transposition, à la pédagogie, de la relation thérapeutique, voir à cet égard : J.P. Valabrega, La relation thérapeutique, Paris, Flammarion, 1962.

de la marge ou de l'inconscient, ce bord-limite du savoir, ou encore à re-tracer le seuil où le dedans passe au dehors et le dehors au dedans.

Il existe hélas ! beaucoup d'enseignants, de moniteurs, et éducateurs, mais peu de maîtres. Etre maître, c'est être relativement indépendant des matériaux et des outils manipulés, de l'institution représentée et de la discipline enseignée. C'est tenir son autorité d'un charisme qui transcende à la fois le livre, la fonction et les connaissances requises. Sans doute ce charisme tient-il à la compétence nécessaire pour susciter le transfert, éveiller le désir, exprimer, sinon figurer, l'excédent d'un sens qui interpelle chacun. On le voit, le maître indique l'au-delà des références livresques, institutionnelles et intellectuelles. Ce n'est pas qu'il se pose lui-même en référence ultime. Bien au contraire, et c'est sans doute cela la mortalité du personnage qu'il incarne : en représentant l'absence de référence normative, il autorise les sujets à se référer à eux-mêmes [1]. Le maître est un passeur : il fait passer de la référence externe à la référence interne qui découle de la décision d'en référer à l'Autre [2]. Bref, en enseignant, il éduque, car il avertit (*admonere*) l'élève d'écouter le maître intérieur qui parle en chacun : l'ordre de la langue et celui du langage.

IV - LA FONCTION

C'est sur ce circuit de l'opération symbolique, dans laquelle le sujet prend corps, grâce au projet, que se situent les remarques suivantes, de nature plus opératoire. On l'a déjà précisé, la stratégie est la partie de la méthode appliquée en vue d'obtenir des effets à long terme ; la tactique, quant à elle, est un ensemble de procédés employés à court terme, afin de corriger ou de renforcer la stratégie. Or, l'enseignement comme l'apprentissage mettent en oeuvre de tels procédés. Ce dont il ne faut pas s'étonner,

[1] Comme le montre M.C. Baietto, le désir d'enseigner consiste à éviter que l'enseignement fasse de l'enfant un enseigné (Le désir d'enseigner, Paris, E.S.F., 1982, p. 162).

[2] C'est pourquoi le maître enseigne plus par ce qu'il est que par ce qu'il dit, en renvoyant à des éléments de représentation concernant la relativité de sa discipline ou du savoir et à des éléments d'attitude d'ordre axiologique (idéal de l'homme) et stratégique (transfert des connaissances d'un enseignement à l'autre) voir : L. Meylan, Actualité de Pestalozzi, éd. du Scarabée, 1961.

surtout si l'on réfléchit à l'équivalence existant entre le jeu, le théâtre et l'apprentissage. Une telle remarque peut apparaître superflue à des éducateurs, qui se satisfont de reproduire le geste du pédagogue conduisant les enfants à l'école, en cherchant, dans les méthodes et les recettes de tout genre, une compensation à un malaise, à des difficultés, sinon à des échecs.

La stratégie dominante qui prend appui sur la tension de la personne et du collectif est paradoxale. Elle consiste d'abord à *interpeler l'enfant à travers le groupe*. Il ne s'agit moins de s'adresser à un individu, en l'abstrayant du groupe, que d'utiliser, à l'inverse, le groupe comme étant le témoin d'une parole adressée personnellement à quelqu'un. Dans les deux cas, la relation pédagogique est raturée et détournée au profit de demandes personnelles. Il convient d'exprimer cette médiation du collectif, en termes de thérapie institutionnelle, en soulignant l'existence d'un traitement pédagogique individuel qui passe par le médium du collectif : locaux, récréation, horaires, service, stage, journal, imprimerie, voyage.... Ce principe vaut non seulement à l'école, où l'apprentissage est l'objet d'émulation, à l'hôpital, où autrui peut agir sur moi comme stimulant de la guérison, dans la famille où l'attitude des frères et des soeurs sert de régulateur à un désir, qui, sans cela, peut être agressif ou violent. En d'autres termes, le groupe qui est l'élément dynamique de l'institution déploie une surface de transfert indispensable à la résolution des conflits inhérents à l'apprentissage, à la maladie ou au jeu de la demande amoureuse.

Cette stratégie du renvoi au collectif doit être compensée par la stratégie inverse cherchant à préserver l'enfant du danger du nivellement ou de l'anonymat. Le maître, tout en interpellant l'enfant par le groupe, est aussi capable d'interpeller l'enfant directement, mais toujours en fonction de la perspective du projet commun. Comment, par exemple, pourrait-il ignorer, dans un groupe, les rapports de dominants à dominés, de dominants agressifs ou fluctuants à dominés agressifs ou craintifs ? Ces rôles d'autant plus importants que, générés par le milieu familial, où les dominés craintifs ont eu une mère super-protectrice et les dominants des parents super-libé-

rateurs, ils se figent en blocages irrémédiables, s'ils ne sont contrés et déplacés par le maître. Ce dernier s'emploiera donc à canaliser l'agressivité du dominant, en lui confiant, par exemple, la responsabilité d'un jeu et à briser à tout prix l'isolement du dominé craintif, en lui proposant peut-être une tâche médiatrice entre lui-même et le groupe.

N'oublions pas que les recettes pédagogiques, valables quand elles prescrivent, sont dangereuses, lorsqu'elles pros-crivent. Elles témoignent alors du formalisme qui menace toute pédagogie. Pensons à l'expérience de l'enseignement réduit (*micro-teaching*) qui consiste à jouer la relation d'enseignements, en enregistrant sur vidéo-cassette une "micro-leçon" assez brève et un "micro-cours" plus long. Comme toute technique, ce procédé, lorsqu'il s'impose de façon rigide, vient masquer l'absence d'autorité de l'enseignant. Autorité qui est sanctionnée par le statut de celui-ci, reconnu apte à transmettre un legs culturel et, par ailleurs, renforcée par son habileté à la communication, mais qui découle avant tout de la compétence de celui qui parle et interpelle. De sa compétence, entendue au sens linguistique du terme : c'est-à-dire de son aptitude à produire des énoncés précis et suggestifs qui soient les vecteurs d'un sens neuf, exprimant les attentes de l'individu et les interactions du groupe.

Les diverses *tactiques* fournissent autant de correctifs ou d'agents renforçateurs à cette stratégie globale. Contentons-nous d'en énumérer quelques unes à titre d'illustration. Chaque enseignant s'est heurté à la difficulté de bien préparer un cours, c'est-à-dire de sélectionner quelques jeux de langages performants, aptes à dire quelque chose[1]. Nous nous sommes peut-être surpris à énoncer trop de choses, dans un jeu de langage unique, ou à l'inverse, à varier avec aisance les jeux de langage, sans ne rien dire, hélas ! Les uns seront satisfaits, s'ils ont le sentiment illusoire d'avoir, par exemple, à l'occasion de l'explication d'un poème, épuisé le sens de l'écrit. Les autres parleront à côté du texte, produisant eux-mêmes d'autres textes parallèles ou complémentaires. Celui qui enseigne se tient entre ces deux excès : celui qui consiste à vouloir trop dire et celui qui échoue à pouvoir

[1] Dire le "dit" communément reçu, c'est rendre signifiant le savoir.

dire quoi que ce soit. Extraire une ou deux idées qui auront l'oreille du groupe, les exprimer, non en répétant le même énoncé, mais en variant les jeux de langage : celui qui pratique cette tactique réussira à interpellier l'élève, en le renvoyant au manque qui travaille la langue, à la différentielle du sens qui empêche celle-ci de s'organiser en un système ou de se clôturer sur une représentation dogmatique de savoir.

Cette tactique apophantique qui met en jeu une pédagogie blanche parle le langage de l'ironie. Ne pas se prendre au sérieux, si ce n'est en dernière visée, telle est la devise du maître, qui sait. Car le savoir qui lève l'ignorance mène au non-savoir. C'est dire que l'ignorance préalable n'est peut-être que la figure dérisoire du non-savoir. L'ignorant ne sait pas qu'il ne sait pas, l'homme instruit sait qu'il ne sait pas. Il y a de quoi renoncer au sérieux, si apprendre revient à apprendre que l'on ne sait rien et se résume à cerner son ignorance, en la délimitant par le discours de ses connaissances. La production du savoir est elle-même régulée par le jeu, puisqu'elle est la symbolisation de la capture du monde par l'image corporelle, individuelle et sociale. C'est une grammaire du corps qui fonde l'écriture du savoir. Le savoir est non-savoir, non en vertu d'une profondeur apophatique, mais en raison de sa finalité, qui s'achève sur la prise poétique, jamais accomplie, de l'homme sur l'univers. Or l'ironie est l'attitude qui évite de fonder le savoir en connaissance de causes ou d'énoncés disponibles. Rien n'est plus éloigné d'une telle tactique que l'attitude compulsive qui, dans un climat de tension sacrale, mobilise maîtres et enseignés au service d'une quête idéale, transparente et interdite.

L'ironie est toujours conflictuelle, car elle s'attaque aux identifications dont elle dévoile la relativité et la précarité. Mais en ouvrant le conflit, elle dessine, du même coup, l'espace de sa résolution. Elle intègre donc la visée d'une pédagogie négative, puisque, en interpellant, elle ne propose pas de solutions particulières. Mais les conflits ainsi provoqués créent, à l'intérieur du groupe, des rapports de forces et des résistances. Comme en témoignent les dialogues de Platon, chacun réagit différemment à l'ironie de Socrate. Le maître travaille, en s'appuyant sur ces symptômes provoqués,

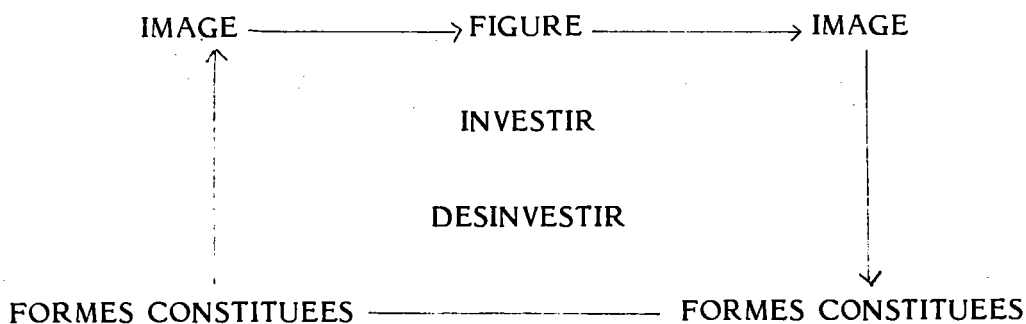
à dés-identifier, desé-investir et dé-fixer. Il répartit imaginativement le groupe en sous-groupes, suscite entre ceux-ci un affrontement et indique la voie d'un dépassement des conflits, par annulation, par déplacement ou par intégration...

L'une des tactiques privilégiées qui fournit le repère apte à juger de ces conflits est la pratique du discours de référence à l'événement. N'entendons pas seulement par là l'actualité historique, à moins que les faits qui trament la une restent suffisamment significatifs. L'événement dont il s'agit est l'événement constitutif du savoir et corrélé à des événements extérieurs qui en éclairent la portée. Comme l'histoire, le savoir s'écrit et est, par conséquent, troué d'écarts et de discontinuités. Les disciplines témoignent, dans leur diversité, de ces différences, mais, de plus, à l'intérieur de celles-ci, nous trouvons les opinions, les théories, les intérêts et les langages imaginaires. Montrer l'événement qui préside à l'émergence des savoirs et des modes de savoir et écrire l'histoire de la formation du déplacement et du dépassement de ceux-ci, tels sont les atouts d'une tactique fondée sur la fiction de la symbolisation.

Si le geste d'apprendre est bien un geste d'investissement libidinal, vénéral, sacré et magistral, ne convient-il pas de renoncer à lui assigner un objet quelconque ? Qu'est-ce donc que le savoir, sinon une configuration de représentations, résultant de l'imposition de formes à des contenus ? Mais ces contenus posent problème, car ils sont eux-mêmes des résidus de formes empiées. C'est pourquoi il n'y a pas de contenus de savoir normatifs qu'il conviendrait d'assimiler, de stocker, de troquer ou de se réserver. Il n'y a que des formes nouvellement constituées et des formes plus anciennes qui jouent, par rapport aux premières, le rôle de code régulateur. Qui apprend fait donc surgir des formes à partir d'un code qui s'offre comme une matière pré-existante et résistante. Si nous transcrivons ce modèle artistique dans les schémas de la linguistique, nous dirons alors qu'il fait preuve de compétence, en organisant, de façon neuve et inattendue, des séquences ou des formes données. Mais la nouveauté de l'objet à savoir ne provient pas seulement de la redistribution ou de la recombinaison des éléments codés. Elle découle de ce que cette opération correspond à des situations et à des questions inédites, qui se traduisent par le désir de l'apprenant à se référer autrement

aux êtres et aux choses. Or c'est ce désir qui est au principe de la production d'éléments de base insoupçonnés jusqu'ici. C'est pourquoi le schéma forme-contenu ou forme imposée-forme codée ne suffit pas à rendre compte de la généalogie du savoir mis en oeuvre dans l'apprentissage. Entre les deux termes précités, il convient de recourir à la notion de figure qui exprime précisément "le vouloir référer à", par-delà les référents offerts et qui sert de matrice à la création de nouveaux éléments. Or la figure est la traduction multi-forme : géométrique, rhétorique, picturale ou verbale de la figure coporelle, c'est-à-dire de l'action possible du corps sur le monde, disons d'un désir du désir d'être en prise. Autorisant le pouvoir de la référence, elle est désir de pouvoir. Elle joue, entre la forme ancienne qui en est le dépôt et la forme nouvelle dont elle est la projection et la délimitation, l'instrument médiateur assurant ce que l'on peut appeler l'investissement. L'objet du savoir émerge donc d'un investissement de figures dans des formes plurielles. Le geste d'apprendre qui constitue cet objet se définit par cet investissement du désir dans de nouvelles figures et par leur transcription dans une gamme de formes inconnues. Ce que l'on appelle l'image du monde est la résultante de ce travail de transfert des figures dans les formes. Tel est le parcours de l'apprentissage : désinvestissement d'une image et investissement dans une autre image grâce au glissement :

formes constituées → figures instituanes → figures constituées.



Le maître est le signifiant des reprises structurant ces multiples opérations. Comment détiendrait-il la maîtrise ? Qu'il soit le moniteur et le conducteur de la tradition classique, le contrôleur de Moreno ou le facilitateur de Lewin, il est avant tout l'analyste qui, par ironie, interroge tour à tour la maïeutique hystérique, la dialectique scientifique ou la sophistique universitaire. Il ne cesse ainsi de faire échec au savoir, de contester les acquis, de déplacer les prérequis. Il est, comme tel, la figure de l'éthique. Qu'est-ce à dire ? On l'a déjà noté au passage, le commandement prend appui sur un interdit qui retranscrit négativement l'impératif de la loi du désir. Il dit ce que je dois faire, en exprimant, d'abord, ce que je ne dois surtout pas faire. Cette affirmation catégorique posée, le sujet enchaîne sur une affirmation hypothétique : compte tenu de ce que je ne dois pas faire, se dit-il, jusqu'où je puis ou ne puis pas aller ? En se substituant ainsi à l'énoncé du devoir, l'énoncé du pouvoir se déplace sur un énoncé de savoir. Pour réaliser, en effet, ce que je peux faire, il convient que je me donne des règles qui mobilisent symboles, représentations, mots, outils et objectifs, en un mot, tout l'arsenal du savoir. Or, le maître est, précisément, le signifiant du recoupement de ces trois énoncés. Ne frappe-t-il pas le savoir d'interdit, en lui imposant les limites du discours et du fantasme ? Mais, du même coup, n'indique-t-il pas à l'apprenant, d'une part, la visée du savoir possible, et, d'autre part, les moyens disponibles, grâce auxquels il peut rendre effectif ce savoir ? Comme tel, il est le *m'êtré*, la mesure imaginaire et symbolique du savoir-être, du savoir-vivre et du savoir-faire.

La relation est le moteur de la communication pédagogique. C'est elle qui commande les glissements que nous avons soulignés : le retournement de l'émetteur en receptrice, le travail de reformulation du code, la constante dérive du référent, la reprise herméneutique du thème. Mais elle ne se limite pas à rendre problématique les fonctions expressive, conative, métalinguistique et référentielle de la communication. Le maître, en effet, intervient, de deux façons, sur le champ de la circulation du savoir. D'une part, de l'extérieur : il agit ainsi comme un trouble-fête ou comme un parasite qui rend problématique le réseau et la structure communicationnels. D'autre

part, de l'intérieur : le voilà qui occupe alors le lieu du canal, puisqu'il est la condition de l'écoute, du lien, de la rencontre et du contrat...C'est dans et par le maître, incarnant par transfert la fonction phatique de la communication que chacun s'entend, recompose le code, pointe le référent et interprète le thème. La relation est le vaisseau symbolique de la communication.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Notre lecteur l'aura sans doute remarqué : le groupe est médiateur entre la figure du corps (chapitre I) et la relation (chapitre IV). Par rapport au corps, il exerce une double fonction. Il prolonge, d'une part, la figure sur le champ de la communication (chapitre II). Il offre, d'autre part, au sujet une surface de prise, nécessaire pour maîtriser l'objet de son apprentissage (chapitre III). La relation trouve, en effet, en lui, non seulement un champ d'intervention, mais encore, équilibrée, cachée dans l'ordre des représentations, l'image de l'ordre impératif qu'elle symbolise. Bref, le groupe incarne entre le corps et l'Autre, figuré par le maître, l'espace transitionnel offert à l'écoute communicationnelle et au toucher qui donne à l'apprenant pouvoir sur les choses. Tout se passe comme si le corps se figurait dans le groupe et le groupe dans la figure du maître.

Entre le groupe et le maître, il y a la distance de l'extériorité à l'altérité. Si le groupe renvoie au maître, le maître ne renvoie pas au groupe : il en indique l'ailleurs. Si le groupe symbolise le savoir, le maître signifie la vérité. On pourrait exprimer, de la façon suivante, cette articulation de l'extériorité et de l'altérité. Alors que le groupe, comme objet et espace transitionnels, dessine la surface des opérations de substitution métaphorique des représentations du savoir, le maître, indicateur de la vérité, représente la rupture qui provient des inscriptions des pertes et des oublis, présidant aux déplacements du savoir. Signifiant du manque et symbole de la vérité, il dit qu'il y a à apprendre. Sans le maître, le groupe se replie sur ses illusions de coalescence et de conquête. Sans le groupe, le maître, ne trouvant aucune instance tierce à subvertir, éprouve la tentation de se retrancher dans un au-delà inaccessible ou de s'imposer comme le miroir réfléchissant du savoir. En symbolisant à la fois le groupe et son dépassement, n'a-t-il pas pour fonction d'interdire à ce dernier de se présenter comme un double du sujet et de lui signifier la portée transitoire et transitionnelle de sa performance ?

Reste à souligner comment les deux passages de la figure du corps au groupe et du groupe au maître restructurent les fantasmes qui définissent les éléments de base des représentations de savoir. Ceux-ci servent, en effet, d'instruments médiateurs entre l'environnement et le sujet. Ils constituent, en quelque sorte, les prérequis que l'ouverture du sujet sur le monde extérieur vient restructurer. Cette opération est déjà préparée, sinon commandée, par le principe homéostatique de l'équilibre des fantasmes qui, en conflit les uns avec les autres, se reconfigurent grâce au jeu de leur croisement ou de leur opposition. La plate-forme interactionnelle du groupe, comme lieu, où se négocient les transactions et les transitions spécifiques de la communication, offre un nouveau cadre aux avancées de la figure du corps. Mais, lorsque, à l'appel du maître, le sujet y cherche des points d'appui, pour ses prises, en vue d'affirmer son pouvoir-être, il franchit le seuil qui marque la fin d'une séquence d'une reconstruction des fantasmes : celui où l'extériorité, sanctionnée par l'Autre, invite l'apprenant à lâcher prise et à faire le pas décisif qui l'oriente dans une autre direction : celle de l'oubli et du rappel dont il est la condition.

CONCLUSION

1. Qui apprend institue le savoir, pour se destituer de cette institution. Pratiques, discours, théories et grammaires pédagogiques concourent à instituer le savoir. Education, formation et apprentissage renvoient à un même imaginaire de la nourriture et de l'entretien et à un triple front symbolique. L'un, socio-politique ou moral, se cristallise notamment sur le pôle professionnel ; les deux autres, de nature axiologique, faisant appel à des instances culturelles et éthiques, relativisent la portée et l'efficacité du premier. Rappelons que la référence à l'éthique, déterminant spécifique de l'éducation, conçue comme une pratique à la fois autonome et transversale, rend inséparable l'acquisition des connaissances de l'émancipation du sujet. Tâche qui marque sans doute les limites de la méthode socratique qui identifie la conscience de la liberté à la prise de conscience d'un savoir acquis et non conquis.

Il existe, pour chaque pratique, un discours dominant. Ainsi, la formation, avec son imaginaire de resourcement et de régénération parle-t-elle plus spontanément le langage de l'hystérique que l'apprentissage paradoxalement plus dépendant des procédures du discours de l'universitaire, fonctionnant par imitation et par intégration de normes ou de modèles. Quant à l'éducation, en raison de son ancrage dans le politique et dans l'éthique, elle se fait l'écho de deux façons d'ordonner : l'une à la manière inconditionnelle du maître, l'autre à la façon conditionnelle de l'analyste. Or, à ces divers discours se rattachent des vecteurs imaginaires dont il est facile de vérifier les correspondances. Le discours de l'hystérique mobilise des représentations à dominante corporelle, celui de l'universitaire des représentations à dominante économique, celui du maître et de l'analyste des représentations à dominante politique, pour l'un, et religieuse, pour l'autre. Mais prenons garde de ne pas coder inconsidérément ces équivalences. Chaque pratique évoquée

est, en effet, susceptible de se réclamer des quatre discours à la fois et chaque discours de s'appuyer sur un réseau complexe de représentations imaginaires. N'est-ce pas le conflit suscité par ces recoupements qui libère l'espace stratégique de jeu, préalable et indispensable à toute tâche pédagogique ?

Les théories sanctionnent idéologiquement l'institution du savoir. Les théories du conditionnement répondant et opérant, ainsi que celles du constructivisme génétique à la Piaget, structural propre à la *Gestaltpsychologie*, social vérifié par A. Bandura et celui qui, fondé sur l'inconscient, est spécifique de la psychanalyse, transforment une opération dominante de l'apprentissage en une opération déterminante. Apprendre, c'est associer par contiguïté, par renforcement ou par essais et erreurs, c'est "catégoriser" ou intégrer une forme à un horizon servant de fond, c'est réaliser un équilibre entre le travail d'assimilation et d'accommodation, c'est reproduire, par imitation et interprétation, des situations communicationnelles, prélevées sur le champ social, c'est enfin enregistrer et refouler les représentations, selon une loi qui limite, l'un par l'autre, le principe de plaisir et le principe de réalité.

Si performantes que soient ces diverses approches, elles laissent dans l'ombre des dimensions essentielles, notamment celle du corps, représenté comme un lieu d'apprentissage, où se rencontrent les liaisons entre les *stimuli* et les réponses, entre les schèmes sensori-moteurs, mnémoniques, mentaux et langagiers, entre la représentation structurée et structurante, entre l'information et son interprétation, l'enregistrement et son évocation. Tout aussi lacunaires nous apparaissent être les développements portant sur la relation pédagogique, la plupart du temps confondue avec les liens contractuels ou communicationnels et ceux concernant la motivation, toujours saisie comme étant l'expression de demandes cumulées, rarement comme étant les traductions des effets du manque qui mobilise le désir. Mais la question essentielle, et qui reste informulée, porte sur le rapport du fantasme au savoir et à l'apprentissage.

Sans doute, une lecture grammatologique de ces pratiques, de ces théories et de ces discours permet-elle de déconstruire ce premier niveau de l'institution de l'objet à apprendre. Les séquences de repères alors dégagées nous révèlent les diverses couches qui entrent dans la constitution du savoir : celles de l'énoncé, du discours et de la parole ; du réel, de l'imaginaire et du symbolique ; du besoin, de la demande et du désir. Mais ces parcours dominants sont, pour ainsi dire, noués à certains carrefours : celui de la pulsion scopique et "manuelle", celui du fantasme, surgissant d'un effet de *fading*, s'interposant entre le sujet et ses représentations, celui du symptôme enfin qui découle de compromis entre les enchevêtrements du savoir inconscient et les réseaux du savoir social censurant ce dernier. On le voit, le savoir dérive de formations fantasmatiques et symptomatiques qui représentent autant de fixations, de dérapages et de redoublements opérés par l'entrecroisement des pratiques, des discours, des théories et des repères pédagogiques.

Cette institution seconde repose sur une institution première : celle de la division opérée par le fantasme entre la compréhension et l'explication. Le désir d'apprendre, en effet, fantasme le savoir sur le mode fictif d'un objet à expliquer, situé hors des prises de l'apprenant et donc déraciné de la compréhension, qui est une lecture ou une entente de la parole d'autrui dans sa langue maternelle. Voici que se crée un mythe des connaissances existant en surplomb des procédures langagières et s'imposant en norme ou en mesure de l'intelligence. L'apprenant comprend qu'il ne comprend pas et donc fait appel à l'explication dont le maître est le détenteur. Ainsi projette-t-il le savoir sur le mode d'une fiction, au lieu de sa non-compréhension réelle et de son explication possible par quelqu'un d'autre. C'est en se déstituant du savoir symbolique de la langue, procédant par comparaison, écoute et induction amplifiante, en refusant d'apprendre à savoir, qu'il institue le savoir à apprendre. Qu'a-t-il alors fait de ses représentations, sinon les dédoubler et les redoubler en miroir à l'extérieur de lui ? Le recours au maître explicateur qui sait renforce le sentiment d'impuissance à comprendre et ce dernier exacerbe le besoin d'explication . Cercle vicieux qui se soutient de l'illusion que l'explication satisfera le désir de comprendre. Mais n'est-il pas vrai que plus on explique ou plus on reçoit des explications, moins on comprend et que, moins on comprend, plus on explique ou plus on est friand d'explication ?

On l'a deviné, les fantasmes se présentent comme étant à la fois la matière dédoublée et redoublée de cette fiction et, dans la mesure où ils se neutralisent pour s'organiser en configurations, comme étant les formes souterraines du cadrage et du recadrage du savoir. A ce point, il faut croire que tout s'inverse. Ce n'est plus, en effet, le savoir qui est l'objet de l'apprentissage, mais c'est le désir d'apprendre qui, en se fantasmant, projette et dessine l'objet à savoir. Ce n'est point non plus le savoir constitué qui vient se réfléchir dans l'imaginaire, mais c'est le fantasme qui produit le savoir en le donnant à voir. A le voir : grossir, réduire ou être rejeté, s'échanger, se capitaliser ou s'investir ; se figurer, se radicaliser et dominer ; se dénier, s'absolutiser et se conquérir. Tels sont les diverses configurations fantasmatiques, ayant trait au corps, au capital, au pouvoir et à la religion, que nous avons explorées dans leurs lieux d'émergence, dans leur genèse, dans leur structuration et dans leurs déplacements.

Compte tenu de ces conclusions, on ne saurait faire la théorie des mécanismes de l'apprentissage, en feignant d'ignorer ces divers processus d'institution. L'apprenant ne va-t-il pas s'appuyer sur la distance fictive entre l'explication et la compréhension, pour la réduire, en refaisant, en sens inverse, le parcours de la constitution du savoir à partir du fantasme ? N'a-t-il pas à interroger le fantasme, pour y lire les diverses positions du désir d'apprendre ? Car le fantasme a pour première fonction de mobiliser et d'interpeller le désir. En projetant le savoir à l'horizon de la perspective du sujet, en le rendant disponible sur le mode pédagogique de la fiction et de l'illusion, il donne pour ainsi dire corps à la motivation. Une fois engagé sur cette voie, l'apprenant va s'employer à révoquer les figures du savoir ainsi convoquées. Telle est la deuxième fonction du fantasme dans l'apprentissage : servir de levier pour restituer le sens inversé. L'apprenant s'applique à destituer le savoir institué, à déconstruire l'imaginaire qui rythme son institution. Apprendre, ce n'est donc pas cumuler ou stocker des connaissances, mais c'est avant tout les évider ou les réduire, en les éprouvant au creuset de la parole. Qu'il s'agisse du savoir-faire, du savoir-vivre ou du savoir-être, apprendre revient à épeler, avec des mots, les façons de faire, de vivre et d'exister. Or cette destitution ou cette démythisation qui arrache les connaissances à l'explication, pour les soumettre à l'effet de la compréhension

rend compte d'une tentative de marginalisation du savoir sous quatre formes. En inversant les fantasmes corporels, l'apprenant dés-hystérise le savoir, pour l'inscrire dans les marges symboliques de l'écriture. S'il s'attaque, en revanche, aux fantasmes économiques, symbolisés par les marges imaginaires, constituées de débris, de résidus, de dépôts ou d'enregistrements, il s'évertue à les mettre en conflit, en les rattachant à un ensemble cohérent, à les articuler à un tout, à les intégrer à un corps. S'il s'en prend aux fantasmes politiques, il ne les réduit ni à des marges symboliques ni à des marges économiques, mais à des marginalités, c'est-à-dire à des configurations stratégiques qui déploient les aspérités si précieuses à ses prises. Si, enfin, ce sont les fantasmes religieux qu'il vient à contester, il libère des marges inédites, de nature éthique, d'où il peut se décider à apprendre, c'est-à-dire à ployer son intelligence sous le joug de sa volonté. Tels sont les quatre types de marges : symboliques, économiques, institutionnelles et éthiques qui modulent le geste d'apprendre, sur les modes conjugués de la déprise, de la reprise, de la prise et de la surprise.

Le fantasme sert non seulement d'instrument de mobilisation de l'apprentissage, de destitution ou de marginalisation du savoir acquis, mais encore de principe de recadrage des éléments appris. Recadrer, c'est intégrer l'objet à apprendre dans des configurations fantasmatiques, émergeant des déplacements dûs aux croisements des marginalisations. Comment s'opère ce recadrage ? D'abord, comme nous l'avons répété, par leur structuration dans et par une figure corporelle, qui, surgissant par découpage de l'image inconsciente, s'interpose entre les représentations des choses et les représentations de mots, pour promouvoir les opérations de transformation nécessaires à sa survie. Eprouvant le manque, quel qu'il soit, qui inflige un démenti au principe de plaisir, le sujet se risque à apprendre, c'est-à-dire à compenser l'épreuve qui s'annonce, en se ralliant au principe de réalité, non sans caresser, il est vrai, le secret espoir de retrouver le plaisir défaillant réfléchi, comme par miracle, sur les formations qui dessinent l'abord de la réalité. Ainsi motivé, il puise en lui-même le sursaut préalable à toute symbolisation.

Nous retrouvons là le motif de tout apprentissage, en vertu duquel les fantasmes, convoqués au service d'une requête d'économie libidinale, préparent le terrain préalable à la rencontre du principe du plaisir et du principe de réalité [1]. Est-il nécessaire de rappeler que le levier de la reconfiguration des fantasmes qui déroule le tissu imaginaire de la figure du corps, se cache dans la marge interne, aménagée par l'entre-choc et l'entre-lacs des fantasmes, les uns focalisés par la constitution du narcissisme, les autres tournés vers la capture du monde extérieur ?

Le deuxième plan du recadrage se profile au niveau du groupe, se présentant, en un premier temps, comme l'ombre portée par le corps. Convoqués sur le pôle du champ social, les fantasmes entrent à nouveau en lice. Fantasmé comme l'occasion contrariant ou favorisant le prolongement de l'imaginaire institué, le groupe exerce une double fonction sur le processus que nous étudions. Il inscrit, d'abord, les fantasmes dans une situation communicationnelle. Il fournit, en effet, à l'homme communiquant, des dépôts de paroles, des esquisses imaginaires de savoirs, s'imposant comme repères dans la situation d'interlocution [2]. Nous dirons qu'il provoque une volte face du fantasme, en transformant le thème en schème, le verrou en vers où? la représentation logique de l'objet en visée axiologique [3].

Voici alors que les individus communicants sont d'emblée en situation d'apprentissage, puisqu'ils puisent, dans le groupe, des dépôts de connaissance, des formes données d'adaptation, des comportements ou des esquisses d'attitudes. Mais ces multiples visées sont ambiguës. Car elles sont à la fois des résultats et des moteurs de la communication, ou, pour reprendre la terminologie de Flament, des structures définies et des réseaux potentiels. Telle est la deuxième fonction du groupe : utiliser les configurations fantasmatiques en canaux ou en véhicules des configurations en gestation. Au cadrage et recadrage des formations narcissiques, l'apprenant substitue le cadrage et recadrage des formations communicationnelles.

[1] C'est le choc de la réalité toute nue (Realität) qui produit le manque mobilisant la réalité (Wirklichkeit), conçue comme effectuation d'un sens, procédant d'un investissement du plaisir sur la première perception.

[2] S'ils ne recouvrent pas ce que G. Fath définit comme étant les données axiologiques, les fantasmes en sont néanmoins les soubassements et les opérateurs de transformation. Les soubassements, car ils se présentent comme des matériaux ; les opérateurs, car, une fois convertis en visées par le groupe, ils s'inversent à nouveau en objets de ces visées.

[3] Voir R. Ghiglione, Systèmes de communications, contrats de communication, in Champs éducatifs, 1983, 4, p. 9-25 et L'homme communiquant, Paris, A. Collin, 1986.

L'extériorité du groupe qui déclenche et relance ces opérations circulaires, que l'on qualifiera de transactionnelles, ne recouvre pas l'altérité de la relation qui, en faisant intervenir les lois du transfert, de l'identification symbolique et des processus fonctionnels, précédemment décrits, nous introduit dans le monde de l'expérience transitionnelle. Les opérations de cadrage et de recadrage entraînent et réalisent, en effet, des dénivellations sur un même champ de références. En revanche, les opérations de transition s'acquittent d'une tout autre performance. Elles instituent la communication sur un autre front, en la soumettant à un changement de cap et en lui imposant des références nouvelles que l'on ne saurait induire du jeu des recompositions de l'imaginaire groupal. La transition introduit la rupture dans la transaction et l'oblige à se répéter ailleurs, autrement, différemment. Figure de cette interruption et de l'inauguration d'un nouveau travail d'investissement, le maître confirme et infirme les équilibres interactionnelles. Il les confirme, car il avalise la permutation des rôles, sanctionne les passages frayés par les dénivellations, bref, ratifie le rythme de la communication. Mais il les infirme, car il en appelle à la fonction qui sous-tend les interactions, il indique les parcours éludés et les paysages inexplorés, en un mot, il témoigne du non-dit scotomisé, occulté, refoulé ou même rejeté par les situations communicationnelles.

Le maître est le symbole de la référence voilée, aussitôt dévoilée par les interférences. Il est la figure du paradoxe. Or la communication procède par dialectique, c'est-à-dire par synthèse successive des éléments conflictuels, présents dans le champ de la représentation. La relation, en revanche, surgit comme une expérience paradoxale : elle oppose à une situation donnée, sous forme d'injonction ou de prévision, une référence insoupçonnée et provisoirement impraticable ou indécidable. Ce faisant, elle ne lève pas la contradiction et le conflit, mais elle enjoint au sujet de les maintenir ouverts, au risque même d'assister à leur brusque résolution par clôture ou par dénégaration. C'est à ce point critique que surgit le redoublement paradoxal spécifique de la relation pédagogique. Car le maître ne se limite pas à suggérer le paradoxe : paradoxe vivant, il porte secours au paradoxe qu'il

a suscité, afin que ce dernier ne se referme pas sur l'énoncé verrouillant de la double contrainte. Il vient paradoxalement secourir le paradoxe : il va, de façon insistante et assistante, au devant du sujet qui hésite, se replie, chancelle. Il se porte garant de ce que l'apprenant a les moyens et la possibilité d'affronter le paradoxe : c'est-à-dire de ce qu'il peut changer de cap et de système. En invitant ce dernier à garder confiance en son pouvoir et en le renvoyant à ses ressources, il détend l'espace et décrispe la situation, relativise les repères acquis et témoigne, de par son implication, de la permanence d'un sens, offrant un horizon d'intégration aux significations inédites qui apparaissent.

On le soupçonne, notre analyse mène à une révision de nos représentations relatives au maître, à l'apprentissage et au savoir. Le maître est la condition inconditionnelle de la démarche de l'apprenant. Symbole des objectifs à atteindre et du commencement à décider, il est le lieu-tenant de l'extériorité du sens. C'est pourquoi l'enseignement qu'il donne fait, en quelque sorte, effraction dans les représentations acquises pour les retourner, les circonscrire et les déplacer : "L'enseignement, note E. Levinas, signifie tout l'infini de l'extériorité. Et tout l'infini de l'extériorité ne se produit pas d'abord, pour enseigner ensuite - l'enseignement est sa production même. Par ce commerce avec l'infini de l'extériorité ou de la hauteur, la naïveté de l'élan direct, la naïveté de l'être qui s'exerce comme une force qui va, a honte de sa naïveté. Elle se découvre comme une violence, mais, par là, se place dans une nouvelle dimension" [1]. On ne saurait mieux délimiter l'espace de l'apprendre, situé au carrefour de la communication et de la relation. N'est-ce pas le recours à la voix, signifiant d'un sens extérieur, attesté par le discours du maître, témoin du paradoxe, qui recadre et restructure les fantasmes, leviers indispensables à l'apprentissage, enfouis sous nos représentations de savoir ? La voix qui est, à elle seule, le canal communicationnel, le lieu de réalisation de la fonction phatique.

Selon la perspective où nous nous plaçons, nous ne pouvons pas avaliser, sans aménagement et correction, les modèles interactionnalistes, constructivistes et maïeutiques de l'apprentissage. A s'en tenir uniquement au progrès

[1] E. Levinas, Totalité et infini, La Haye, M. Nijhoff, 1980, p. 146.

des interactions, comme dans les théories du conditionnement répondant ou opérant et dans les théories de l'apprentissage génétique de Piaget ou de l'apprentissage social de Bandura, on omet de s'interroger sur les processus relationnels. Or, ceux-ci ne sont-ils pas la clef des avancées du savoir, opérées sous le pouvoir du fantasme, dans le champ de représentations structurées par les glissements de l'imaginaire et par les sanctions du symbolique ? La même lacune affecte les thèses du constructivisme, qu'elles soient structurales comme celles de la psychologie de la forme, ou bien génétiques, comme celles de Piaget qui, dans la mesure où elles intègrent les processus interactionnels, fournissent pourtant un des schémas les plus pertinents et les plus performants. On ne saurait encore moins souscrire au modèle "maturationaliste" ou maïeutique qui fait appel aux mécanismes de la prise de conscience, car il efface aussi bien la dimension interactionnelle de l'extériorité que la dimension transitionnelle de l'altérité : "Pour passer de l'implicite à l'explicite, il faut un maître qui appelle l'attention. Dans l'attention, le moi se transcende, mais il fallait un rapport avec l'extériorité du maître pour faire attention. L'explication suppose cette transcendance. [1]. L'attention n'est-elle pas réponse à un appel et l'appel n'est-il pas, par-delà tout rappel, appel à un sens extérieur au maître comme au disciple ? On comprend mieux pourquoi la maïeutique socratique a besoin de s'ouvrir à l'appel de cette voix, qu'elle n'exclut sans doute pas, mais qu'elle se doit d'entendre, car, après l'explication, Ménon peut rester esclave et le maître redoubler de maîtrise. Apprendre, ne serait-ce pas s'émanciper du savoir et cela, grâce au savoir que l'on apprend ?

Ce savoir, précisément, n'a pas le statut que l'on imagine. Il est, en effet, formé de configurations, émanant de l'interaction des segments discursifs des pratiques et des segments pragmatiques des discours. Or ces ensembles forment non des systèmes fermés de nature encyclopédique, mais des systèmes ouverts, que l'on qualifierait volontiers de symboliques, dans la mesure où ils se rattachent à des pôles, à des paradigmes ou à des principes, sujets à la manipulation, au remaniement et à la révision. Mais, s'ils se recadrent sous l'influence de la communication, ils meurent et naissent, à l'appel de la relation qui se présente, non comme la figure de la somme

[1] E. Levinas, op. cit., p.112.

et la moyenne des interactions, mais comme celle de la sommation de leurs différences, c'est-à-dire comme l'expression du lieu géométrique de désirs, de visées et de finalités surprenantes. Il y a donc des savoirs multiples et révisables, laissant des dépôts sur des champs qui interagissent et se réorganisent sur les fronts multiples de la parole, de l'écriture, de l'échange et du pouvoir. Tour à tour, représentations obliques du corps, marchandises, outils, expressions réfléchissantes d'un désir de pouvoir, codes réservés aux initiés, langages ésotériques, les savoirs réalisent finalement des formations de compromis entre nos divers fantasmes, ouverts et fermés, tus ou écrits, renversés ou dépassés, mais toujours déplacés par l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

I - OUVRAGES GENERAUX

- A.E.C.S.E. *Sciences anthopo-sociales et sciences de l'éducation*, Actes du Colloques, 1983, 2 tomes.
- E. ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, P.U.F., 1913, 1948.
- E. ALAIN, *Pédagogie enfantine*, Paris, P.U.F., 1924.
- E. ALMADO, *La dynamique des communications dans les groupes*, Paris, A. Colin, 1975.
- J. ARDOINO, *Propos actuel sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1978.
- H. BASSIS, *Des maîtres pour une autre école (une expérience au Tchad)*, Paris, Casterman, 1918.
- A. BEAUDOT, *Vers une pédagogie de la créativité*, Editions sociales françaises, Paris, 1973.
- J. BEILLEROT, *La société pédagogique*, Paris, P.U.F., L'Éducateur, 1982.
- J. BERBAUM, *Etude systémique des actions de formation*, Paris, P.U.F., 1982.
- P. BESNARD, *La formation continue*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1976.
- F. BEST, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, A. Colin, 1984.

- J.P. BIGEAULT, *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris, Pédagogie d'aujourd'hui, 1978.
- A. BINET, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1938.
- W.R. BION, *Recherches sur les petits groupes*, trad. E.L. Herbert, Paris, P.U.F., 1965.
- W.R. BION, *L'attention et l'interprétation*, trad. J. Kalmanovitch, Paris, Payot, 1974.
- C. BIRZEA, *La pédagogie du succès*, Paris, P.U.F., L'éducateur, 1982.
- R. BOUJEDRA, *La répudiation*, Paris, Denoël, 1970.
- J. CAMBON, R. DELCHET..., *Anthologies des pédagogies contemporaines*, Paris, P.U.F., 1974.
- J. CAPELLE, *Education et politique*, Paris, P.U.F., 1974.
- J. CHATEAU, *Les grands pédagogues*, Paris, 1980 (6ème édit.), (sous la direction de ...).
- J. CHATEAU, *Ecole et éducation*, Paris, Vrin, 1957.
- J.P. CHEVENEMENT, *Le pari sur l'intelligence. Entretiens*, avec H. Hamon et P. Rotman, Paris, Flammarion, 1985.
- M. CIFALI, *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*, Paris, Inter-éditions, 2ème édit., 1984.
- M. CIFALI et J. MOLL, *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985.
- R. COUSINET, *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1949
- R. COUSINET, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1972.

- M. DEBESSE et G. MALIARET, (sous la direction de...), *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, P.U.F., t.1-8, 1969-1971.
- M. DEBESSE, *Les étapes de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1952.
- A. DE LA GARANDERIE, *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1984 (4ème édit.).
- G. DE LANDSHERE *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin-Bourrelle, 1982 (5ème édit.).
- J. DELONCLE, *Orientations actuelles de la psycho-pédagogie*, Paris, Privat, 1972.
- M. DE MONTMOLLIN, *L'enseignement programmé*, Paris, "Que sais-je" ?, n°1171, 4ème édit., 1975.
- A. DE PERRETTI, *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Dunod, 1966.
- A. DE PERRETTI, *Pédagogie : éducation ou mise en condition*, n° spécial 39, Partisans, 1967.
- A. DE PERRETTI, *Les enjeux de la fin du siècle*, Paris, Desclée de Brouwer, 1980.
- J. DEWEY, *Democracy and Education*, Canada, Collier, Macmillan, 1911.
- F. DOLTO, *La cause des enfants*, Paris, R. Laffont, 1985.
- F. DOLTO, *L'image inconsciente du corps*, Paris, Le Seuil, 1984.
- E. DURKHEIM, *L'éducation morale*, Paris, P.U.F., 1903.
- E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938.
- E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., 3ème édit. de la nouvelle, 1977.

Educateur (L') et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation, Paris, UNESCO, 1981.

E.H. ERIKSON, *Enfance et société*, trad. A. Cardinet, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1966.

G. FATH, *Théories et pratiques sociales*, Presses Universitaires, Nancy, 1985.

G. FATH, *L'école laïque en France et son espace axiologique. Aspects historiques et cliniques*, 2t., Thèse d'Etat, Université de Nancy, 1987.

P. FEDIDA, *Communication et représentation*, Paris, P.U.F., 1986.

G. FERRY, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1985.

P. FEYEREISEN, D. DE LANNOY, *Psychologie du geste*, Paris, P. Mardaga édit., 1985.

J.C. FILLOUX, *Le contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974.

J.C. FILLOUX, *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985.

G.N. FISCHER, *Le travail et son espace*, Paris, Dunod, coll. "Les Pratiques de l'espace", 1983.

G.N. FISCHER, *Les concepts fondamentaux de la psychologie*, Presses Universitaires de Montréal, Dunod, 1987.

M. FOUCAULT, *Surveiller, punir*, Paris, Gallimard, 1975.

J. FRANCOIS, *A moi ! Pour une écoute des adolescents*, Paris, éd. du Scarabée, 1984.

- C. FREINET, *Les dits de Mathieu*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1978.
- C. FREINET, *Pour une école du peuple*, Paris, Maspero, 1979.
- C. FREINET, *Essai de psychologie sensible*, Paris-Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1978 (4ème édit.).
- R. GAL, *Où en est la pédagogie ?*, Paris, Buchet - Chastel, 1961
- R. GHIGLIONE, *L'homme communiquant*, Paris, A. Colin, Collect. U, 1986.
- P. GIOLITTO, *Histoire de l'enseignement primaire au 19ème siècle*, Paris, Nathan, t 1 et t 2, 1983 et 1984.
- R. GLOTON, *L'art à l'école*, Paris, P.U.F., 1971.
- A. GRAMSCI, *Gramsci dans le texte*, pub. sous la direction de F. Ricci, Paris, édit. sociales, 1975.
- G. GUSDORF, *"Pourquoi des professeurs ?"*, Paris, Le Seuil, 1985.
- H. HAMON et P. ROTMAN, *Tant qu'il y aura des profs !*, Paris, Le Seuil, 1985.
- B. INHELDER, J. PIAGET, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955.
- A. ISAMBERT, *L'éducation des parents*, Paris, P.U.F., 1960.
- G. JEAN, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1976.
- L.P. JOUVENET, *Horizon politique des pédagogies non-directives*, Toulouse, Privat, 1982.

J. LACAN, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.

J. LACAN, *Les quatres concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Séminaire Livre XI, Paris, Le Seuil, 1973.

G. LANGOUET, *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collègues*, Paris, P.U.F., 1985.

G. LAPASSADE, *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Edit. de Minuit, 1963.

La pédagogie au 20ème siècle, sous la direction de G. Avanzini, Paris, Privat, 1975.

J. LAURENT, *La pédagogie institutionnelle*, Toulouse, Privat, 1982.

J. LAZAR, *Ecole, communication et télévision*, Paris, P.U.F., L'Educateur, 1985.

H. LEFEBVRE, *Introduction à la modernité*, Paris, Minuit, 1962.

L. LEGRAND, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.

J. LEIF, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Delagrave, 4 t., 1966-1974.

M. LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, P.U.F., 1977.

K. LEWIN, *Psychologie dynamique*, trad., Paris, P.U.F., 1964.

M. LOBROT, *La pédagogie institutionnelle*, Paris, 1966.

Maintenant, la pédagogie institutionnelle, ouvrage collectif, Paris, Hachette, 1979.

- A.S. MAKARENKO, *Le chemin de la vie*, Paris, édit. du Pavillon, 1950.
- G. MALIARET, *Education nouvelle et monde moderne*, Paris, P.U.F., 1966.
- G. MALIARET, *Introduction à la pédagogie*, Paris, P.U.F., 1983 (6ème éd.).
- G. MALIARET, *Introduction aux sciences de l'éducation*, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1985.
- H.I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Le Seuil, 1950.
- F. MATRAY, *Pédagogie de l'enseignement technique*, Paris, P.U.F., 1952.
- G. MAUCO, *Psychanalyse et éducation*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967.
- G. MAUCO, *L'inconscient et la pensée de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1970.
- A. MEDICI, *L'éducation nouvelle*, Paris, P.U.F., 1969.
- G. MENDEL, *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1974.
- J. MERY, *Pédagogie curative scolaire et psychanalyse*, Paris, E.S.F., 1978.
- A. MOLES, *La communication*, Paris, C.E.D.L., 1971.
- A. MOLES, *Théorie structurale de la communication et société*, Paris, Masson, 1986.
- M. MONTESSORI, *De l'enfant à l'adolescent*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1960.
- M. MONTESSORI, *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1968.

- A.S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro, 1978.
- P. OSTERRIETH, *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart, 1965.
- P. OSTERRIETH, *Le problème des stades en psychologie*, Paris, P.U.F., 1956.
- F. OURY et A. VASQUEZ, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971.
- F. OURY et J. PAIN, *Chronique de l'école - caserne*, Paris, Maspéro, 1972 .
- G. PALMADE, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, P.U.F., 1958.
- J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- J. PIAGET, *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël-Gonthier, "Médiations", 1979.
- J. PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976 (9ème édit.).
- J. PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris-Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1977 (9ème édit.).
- J. PIAGET et B. INELDER, *La genèse des structures logiques élémentaires*, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976 (9ème édit.).
- M.L. POEYDOMENGE, *L'éducation selon Rogers*, Paris, Dunod, 1984.
- A. PROST, *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1966*, Paris, A. Collin, 1968.
- G. RACLE, *La pédagogie interactive*, Paris, Retz édit., 1983.
- L. RAILLON, *L'enseignement ou la contre-éducation*, Paris, P.U.F., L'Éducateur, 1984.
- O. REBOUL, *Le langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., L'Éducateur, 1984.

J.P. RESWEBER, *La philosophie du langage*, Paris, P.U.F., "Que sais-je", 1985 (2ème édit.).

J.P. RESWEBER, *La méthode interdisciplinaire*, Paris, P.U.F., "Croisées", 1982.

J.P. RESWEBER, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1985.

J.P. RESWEBER, *Qu'est ce que interpréter ?*, Paris, Le Cerf, "Thèses", 1988.

J.A. RONDAL, *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1986.

G. ROUMA, *Pédagogie sociologique : les influences des milieux en éducation*, Paris, Fischbacher, 1914.

C. ROGERS, *La liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, trad. fr. par Le Bon, 1973.

M. et N. RIST, *Pour une pédagogie de la confiance, L'école nouvelle d'Anthony*, Paris, Syros, 1983.

M. SANNER, *Du concept au fantasme*, Paris, P.U.F., l'Educateur, 1985.

I. SCHEFFLER, *The language of Education*, Springfields, éd. Charles C. Thomas, 1960.

R. SCHERE, *Emile pervers*, Paris, Laffont, 1974.

W.J. SCHRAMFFL, *Initiation à la pédagogie psychanalytique*, Mulhouse, 1970.

B. SCHWARTZ, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1974.

D. SIBONY, *Le groupe inconscient*, Paris, Bourgeois, 1980.

- B.F. SKINNER, *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968.
- B.F. SKINNER, *Par-delà la liberté et la dignité*, Paris, Laffont, 1971.
- G. SNYDERS, *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F., 1975.
- G. SNYDERS, *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris, P.U.F., L'Educateur, 1985 (4ème édit.).
- G. SNYDERS, *Une pédagogie de demain* (sous la direction de A. Bombois) Paris, P.U.F., 1974.
- G. SNYDERS, *Ecole, classe et lutte des classes*, Paris, P.U.F., 1976.
- B. SUCHODOLSKI, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, éd. du Scarabée, 1960.
- A. TROGNON, *Les linguistique de la communication*, in R. GHIGLIONE, *L'homme communiquant*, Paris, Collin, coll. U, 1986.
- CH. ULLMAN, *La pensée éducative contemporaine*, Paris, P.U.F., 1963.
- A. VASQUEZ, F. OURY, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967.
- H. WALLON, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942.
- H. WALLON, *Les origines du caractères chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 5ème édit., 1973.
- D.W. WINNICOTT, *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1970.
- D.W. WINNICOTT, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1975.
- I. WOJNAR, *Esthétique et pédagogie*, Paris, P.U.F., 1963.

II - SELECTION D'OUVRAGES

- A. ABRAHAM, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, édit. EAP-ERES, 1982.
- J. ARDOINO, *Education et relations*, Paris, Gauthiers-Villars, 1982.
- P. ARNAUD, *Les savoirs du corps, éducation physique dans le système scolaire français*, Presses Universitaires de Lyon, 1983.
- D.F. AUSUBUEL, *Educational psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- M.C. BAIETTO, *Le désir d'enseigner*, Paris, E.S.F., 1982.
- A. BANDURA, *L'apprentissage social*, Bruxelles, 1980.
- H. BASSIS, *Je cherche donc j'apprends !* Paris, Messidor, édit. sociales, 1984.
- M. BERNARD, D. LE BRICQUIR, *La colombe et l'encrier. Pour une pédagogie de la paix*, Paris, Syros, 1983.
- J. BERNBAUM, *Apprentissage et formation*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1984.
- B. BETTELHEIM, *Un lieu où naître*, Paris, Laffont, 1978.
- O.F. BOLLNOW, *Vom Geist des Uebens*, Freiburg i. Br., Herderbücherei, 1978.
- P. BOURDIEU, *Homo academicus*, Paris, édit. Minuit, 1984.
- P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et leurs études*, Paris, Minuit, 1964.

- P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- J.S. BRUNER, *A Study of thinking*, Wiley, 1956.
- B.BUGELSI, *The psychology of learning*, London, Methuen, 1968.
- L. CADOR, *Etudiant ou apprenti...*, Paris, P.U.F., 1982.
- R.M. CAGNE, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal, éd. HRW, 1976.
- J.P. CHEVENEMENT, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Livre de Poche, 1985.
- D. CHEVROLET & Coll., *L'université et la formation continue...*, Paris, Casterman, 1978.
- R. COHEN, *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*, Paris, P.U.F., l'Educateur, 1982.
- Conditionnement et apprentissage*, par M.A. Fessard & coll..., Paris, P.U.F., 1958.
- Contemporain research in learning*, Princeton-London, Van Nostrand, 1963.
- R. COUSINET, *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, P.U.F., "Nouvelle encyclopédie", 1959.
- Th. DECAIGNY, *Communication audiovisuelle et pédagogie*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1973.
- A. DE LA GARANDERIE, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Centurion, 1982.

- J.P. DESPIN & M.C. BARTHOLY, *Le poison rouge dans le perrier*, Paris, Centurion, 1984.
- J. DEWEY, *L'école et l'enfant*, trad. L.S. Pidoux, Neuchâtel, Paris, Delachaux-Niestlé, 1976.
- S. EHRLICH, *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, Paris, P.U.F., 1975.
- G. FERRY, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1985.
- I.A. FESSARD, *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1958.
- E. FORMAN, *Action and thought : from sensorimotor schemes to symbolic operations*, New York-London-Toronto, Academic Press, 1982.
- Former l'homme*, Conférences des 27èmes rencontres internationales de Genève, Neuchâtel, édit. de la Baconnière, 1979.
- P. FRAISE, J. PIAGET, *Traité de psychologie expérimentale*, t. IV : Apprentissage et mémoire, P.U.F., 1964.
- P. GRECO, J. PIAGET, *Apprentissage et connaissance*, Paris, P.U.F., 1959.
- W. GUYER, *Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung*, Erlenbach, Zürich, E. Rentsch, 1952.
- D. HAMELINE, J. DARDELIN, *La liberté d'apprendre*, Paris, édit. ouvrières, 1977.
- D. HAMELINE, *Du savoir et des hommes, Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthiers-Villars, 1971.
- D. HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, E.S.F., 1979.
- Handbook of learning and cognitive processes*, par W.K. Estes, Hillsdale ; L. Erlbaum, 1975-78.

- T. HUSSEN, *L'école en question*, Bruxelles, P. Mardaga édit., 1979.
- I.C.E.M., *L'école sous surveillance*, Paris, Syros, 1982.
- I.C.E.M., *A corps retrouvé*, Paris, Casterman, 1982.
- Y. ILLICH, *Une société sans école*, Paris, Le Seuil, 1971.
- J.P. JOUVENET, *Echec à l'échec scolaire*, Toulouse, Privat, 1985.
- P. KAUFFMANN, *Psychanalyse et théorie de la culture*, Paris, Denoël-Gonthier, 1974.
- R. LAWSON, *Learning and behavior*, New-York-London, Macmillan, 1960.
- J.F. LE NY, *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1961.
- J. LEPLAT, *La formation par l'apprentissage*, Paris, P.U.F., Le Psychologue, 1970.
- G. LERBET, *L'éducation démocratique : introduction à une pédagogie psychosociale de la formation permanente*, Lille 3, Rep. des thèses, 1978.
- R. LOURAU, *L'illusion pédagogique*, Paris, L'Epi, 1969.
- G. MALIARET, *L'apprentissage de la lecture*, Paris, P.U.F., 1975, 3ème édit.
- M. MANNONI, *Education impossible*, Paris, Le Seuil, 1972.
- J. MARQUER, *Interaction entre stades de développement opératoire et modes de présentation des données*, Paris, CNRS, 1979.
- P.B. MARQUET, *L'enseignement ne sert à rien*, Paris, E.S.F., 1978.
- K. MARX & ENGELS, *Über Erziehung und Bildung*, Berlin, Volk und Wissen, 1966.

- B. MICHEL, *L'expressivité du corps*, Paris, J.P. Delarge, 1976.
- J.C. MILLNER, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984.
- M. MORIN, *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Paris, Gauthiers-Villars, 1975.
- O.H. MOWRER, *Learning theory and behavior*, New York, Wiley, 1960.
- M.A. NADEAU, *Mesure et évolution des objectifs pédagogiques.*, Ottawa, édit. Saint-Yves, 1975.
- P. NAVILLE, *La formation professionnelle et l'école*, Paris, P.U.F., 1948.
- K. NEUNHEUSER, *Gestaltwerdung der Humanitas. Zur Wesenslehre der Bildung*, Düsseldorf, Schwann, 1964.
- A. NORMAN et P.LINDSAY, *Traitement de l'information et comportement humain*, Montréal, édit. Etudes Vivantes, 1980.
- J. NUTTIN, *La motivation*, in FRAISSE et PIAGET, *Traité de psychologie expérimentale*, P.U.F, t. 5, 1963.
- J.H.PESTALOZZI, *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, hrsg. von Th. Dietrich, 1962.
- J. PIAGET & coll., *Apprentissage et connaissance*, Paris, P.U.F., collect. "Etudes d'Epistémologie génétique", n°7, 1959.
- J. PIAGET & coll., *La logique des apprentissages*, Paris, P.U.F., collect. Etudes d'Epistémologie génétique, n°10.

- J. PIAGET, *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Paris, Gallimard, N.R.F., 1973.
- J. PIAGET & CHOMSKY, *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, (débat entre...), Paris, Le Seuil, 1975.
- M. POSTIC, *La relation éducative*, Paris, P.U.F., 1979.
- C. PUJADE-RENAUD & D. ZIMMERMANN, *Voies non verbales de la relation pédagogique*, Paris, E.S.F., 1979.
- A. RAUCH, *Le souci du corps*, Paris, P.U.F., "L'Educateur", 1983.
- O. REBOUL, *Qu'est-ce que apprendre ?* Paris, L'Educateur, 1981.
- Reconstruire ses savoirs*, collectif, Groupe français d'éducation nouvelle, Paris, Messidor, édit. sociales, 1985.
- F. RESLE, *Learning : animal behavior and human cognition*, New-York-Düsseldorf-Paris, Mc Graw-Hill, cop., 1975.
- F. RICHAUDEAU, M. et F. GAUQUELIN, *Méthode de lecture rapide*, Paris, Retz édit., 1984.
- M. RICHELLE, *Le conditionnement opérant*, Genève, 1967.
- G. ROSENFELD, *Theorie und Praxis der Lernmotivation*, Berlin, Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1966.
- H. ROTH, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Berlin-Hannover-Darmstadt, Schroedel, 4. Aufl., 1960.
- J. ROUSSELET, *L'adolescent en apprentissage*, Paris, P.U.F., 1961.
- G. RYLE, *The concept of Mind*, Penguin Books, 1949.

- J. SALZER, *L'expression corporelle*, Paris, P.U.F., l'Educateur, 1981.
- M. SANNER, *Du concept au fantasme*, Paris, P.U.F., L'Educateur, 1983.
- H. SCHIEFELE, *Motivation im Unterricht*, München, Ehrenwirth, 1963.
- R. SCHIELE & A. MONJARDET, *Les apprentis scolarisés. Leur mentalité, vue par 5.000 d'entre eux*, Paris, édit. ouvrières, 1964.
- J.R. SCHMID, *Le maître camarade*, Paris, Maspero, 1936.
- B. SCHWARTZ, *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977.
- L. SCHWARTZ, *Pour sauver l'Université*, Paris, Le Seuil, 1983.
- N.E. SPEAR, *L'évolution des souvenirs*, Paris, "Paideia", 1961.
- K.W. SPENCE, *Behavior theory and learning*, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, 1960.
- E. SPRANGER, *Grundlegende Bildung. Berufsbildung. Allgemeinbildung*. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1965.
- H. TEZENAS DU MONTCEL, *L'université peut mieux faire*, Paris, Le Seuil, 1983.
- L. THORPE, *Les théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*, trad. par J.M. Lemaire, Paris, P.U.F., 1956.
- F. VESTER, *Penser, apprendre, oublier*, Neuchâtel, Delâchaux et Niestlé, 1985.
- R. ZAZZO, *Intelligence et quotient d'âge*, Paris, P.U.F., 1946.

III - SELECTION D'ARTICLES

Apprendre à lire, in le Monde de l'éducation, n°117, juin 1985.

Apprendre à réapprendre, in Pratiques de formation (Analyses), n°2, octobre 1981 (Rev. Université, Paris VIII).

J.A. BIZET, *La formation de professionnels de l'éducation comme moyens majeur de changement*, in Projet éducatif, projet de société ?, 1984, n°94, p. 63-67.

P.A. DUPUY, *La relation éducative*, in Cahiers du Séminaire de Philosophie, Strasbourg II, 1988.

Encyclopédie générale de l'éducation française, t. 4, La formation professionnelle, Paris, Rombaldi, 1954.

Enfance, n° spécial, 1480, (4-5) : Congrès international de psychologie de l'enfant.

Enseignement et formation techniques et professionnels. Recommandations de l'UNESCO et de l'organisation internationale du travail, Paris, UNESCO BIT, 1864.

G. FERRY, *Mutation de la fonction enseignante*, in Pédagogie et psychologie des groupes (collectif), Paris, l'Epi, 1964.

C. FRATINI, *Implicazioni pedagogiche del concetto di fantasia in Freud*, in Ricerca pedagogica, 1983, 18, n°66, p. 9-20.

J. GIFFARD, *L'accès des jeunes de 16 à 18 ans à la formation professionnelle*, in Amis Sèvres, 1983, n°1, p. 7-12.

Imaginaire et éducation, in Pratiques de formation, 1985, (2 numéros).

R. KAES, *L'achigroupe*, in Nouvelle revue de psychanalyse, 1973 (8).

R. KAES, *Aspects de la régression dans les groupes de formation*, in Perspectives psychiatriques, 1973 (41).

La formation des formateurs, in Education permanente, n°49-50 (revue université de Paris-Dauphine).

La Psychanalyse et l'école, in Le Monde de l'Education, n°49, avril 1979.

La Psychanalyse à l'école, in Coq Héron, n°57-58, 1976.

La Psychanalyse et l'école, in Le Monde de l'éducation, n°49, avril 1979.

Le savoir et les pédagogues, in Education permanente, n°39-40, (revue université de Paris-Dauphine).

Les Philosophes et l'éducation, in Le Monde de l'éducation, 1985, n° 113, 114, 115, 117 et 118.

J. LEVINE, *Les aspects élémentaires de l'assimilation d'un enseignement verbal*, in Enfance, 1958, 11, p. 85-114.

H. LUC, J. FONTEGNE, *Généralités sur le préapprentissage. Le travail manuel*, in les Cahiers de Préapprentissage, 1936, n°1.

J. MAISONNEUVE, *Le problème des attitudes dans les relations interpersonnelles*, in Technique, Art, Science, 1962, n°157-159, p. 13-19.

S. MOSCOVICI, *L'attitude : théories et recherches autour d'un concept et d'un phénomène*, in Bulletin du C.E.R.P., 1962, 11, p. 177-191, p. 247-267.

S. SIMONDON, *Place d'une initiation technique dans une formation humaine complète*, in Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du second degré, 1953, n°2, p. 115-120.

- B. SCHWARTZ, *Critique de la promotion supérieure du travail*, In *Revue de l'enseignement supérieur*, 1962, n°1, p. 5-9.
- G. VASSALIS, *Dialectique du particulier et du général*, Paris, C.D.U., 1954.
- P.E. VERNON, *La structure des aptitudes humaines*, Paris, P.U.F., 1952.
- E.X. VISSEAU, *La formation par l'apprentissage*, in *Les Amis Sèvres*, 1983, n°1, p. 40-48.
- J. WAHL, *Quelques considérations sur les méthodes de la recherche pédagogique*, in *Courrier de la Recherche pédagogique*, 1957, n°7, p. 33-37.
- H. WALLON, *Culture générale et orientation professionnelle*, in *Pour l'Ere nouvelle*, 1932, n°81, p. 245-252.
- H. WALLON, *Le rôle de l' "autre" dans la conscience du "moi"*, in *Enfance*, 1959, (1946), 12, p. 279-286.
- R. ZAZZO, *Etude différente de l'image de soi chez les adolescents*, in *Enfance* 1958, 11, p. 353-380.

INDEX DES NOMS

- M. Agathon : 52 n.1
D. Anzieu : 23 n.2, 77 n.1, 109 n.1, 112, n.2, 114, 171, 209, 286.
L. Althusser : 133
J. Amos Comenius : 72
R. Angelergues : 210 n.1
J. (de) Anjuriaguerra : 210 n.1
J. Ardoino : 299 n.1
Aristophane : 31, 32
Aristote : 109, 241
G. Bachelard : 151
F. Bacon : 112 n.3
M.C. Baietto : 316 n.1
A. Bandura : 132 n.1, 208 n.1, 225 n.1, 227, 334
Y. Barel : 202, n.1
P. Barnley : 70 n.1
G. Barus : 309 n.1
G. Bateson : 75
A. Bavelas : 248
E. Beaume : 223
J. Beillerot : 69 n.2
H. Berelson : 284 n.1
H. Bergson : 135 n.1
H.W. Bernard : 14 n.1
J. Bernbaum : 14 n.1
E. Berne : 278 n.1
B. Bettelheim : 211 n.1, 234 n.1
W.R. Bion : 116 n.1, 273, 281, 283 n.2, 290, 291.
C. Birzea : 289 n.1
P. Boumard : 111 n.2
A. Bourdieu : 192 n.1
A. Boutin : 11 n.1

J.S. Brunner : 234, 236 n.1
R. Bultmann : 261
L. Cador : 11 n.1
P. Camusat : 15 n.3
M. Caron : 11 n.1.
J.P. Chevènement : 72, 177 n.1
N. Chomsky : 138, 162, 247
M. Cifali : 23 n.2
E. Claparède : 72
C. Clesse : 233 n.2
A. Comte : 256
M.J.A. Condorcet : 72
C.H. Cooley : 284 n.1
F. Dagognet : 35 n.2
M.J. Dardelin : 303 n.3
O. Decroly : 49, 233, 239
A. Delchambre : 250 n.1
F. Deligny : 210 n.4
R. Descartes : 25, 145
J. Dewey : 72
D. Diderot : 238
W. Dilthey : 49, 255, 257, 258, 260
F. Dolto : 211 n.5
J.P. Dreyfus : 97 n.2
N.G. Droyssen : 255
E. Durkheim : 15, 20, 180, 215
G. Fath : 252 n.1, 331 n.2
P. Fedida : 253 n.1
G. Ferry : 179 n.1
J. Ferry : 72, 301 n.1
J.C. Filloux : 23 n.2, 299 n.1, 309 n.1
G.N. Fischer : 11 n.1
C. Flament : 248, 331
C. Forestier : 178 n.3
M. Foucault : 156, 178 n.2, 275
J.G. Frazer : 148 n.1

- G. Frege : 302 n.1
C. Freinet : 72, 144 n.1, 233, 238, 298
P. Frère : 142 n.1
S. Freud : 40, 88, 109, 145, 148 n.1, 151, 182, 215 n.3, 216, 223, 305
H.G. Gadamer : 258
H. Gaudet : 284 n.1
R. Gentis : 218 n.2
R. Ghiglione : 331 n.3
J.W. Goethe : 71, 88, 257
M. Gourinat : 187 n.1
A.J. Greimas : 241
Y. Guyot : 15 n.1
M. Halbwachs : 215
D. Hameline : 299 n.1, 303 n.1 et n.3
W. Harvey : 71
J. Hebrard : 233 n.3
G. Hegel : 71, 88, 95 n.1
M. Heidegger : 18, 72, 168, 192, 255, 260
E.R. Hilgard : 48 n.1
Hippocrate : 25
F. Hölderlin : 257
L. Hudson : 236 n.1
F. Jacques : 253 n.2, 275
R. Jakobson : 152 n.1, 163, 240
M.F. Jaquelin : 232 n.1
L.P. Jouvenet : 66, 278 n.2
R. Kaës : 23 n.2, 77 n.1, 109 n.2, 119 n.2
E. Kant : 40 n.1, 145, 257 n.2, 261, 309
S. Kierkegaard : 34, 35, 36, 37, 41, 46 n.3, 254, 309
M. Klein : 45
W. Kochler : 225 n.1
R. Kraft-Ebing : 148 n.1
T.S. Kuhn : 126
J. Lacan : 8, 25, 31, 38-41, 83, 89-90, 97, 99, 102, 109, 163, 196 n.1, 216, 220 n.2, 245 n.1, 254

G. (de) Landsheere : 10 n.1, 15 n.4, 55 n.1, 72, 250 n.1
P. Langevin : 72
J.N. (de) Lannoy : 250 n.1
J.B. de Lasalle : 193 n.1
A.L. Lavoisier : 71
P. Lazarsfeld : 256, 284 n.1
P. Lefavais : 234 n.1
G.W. Leibniz : 143, 226
J.F. Le Ny : 14 n.1
A. Léon : 11 n.1
M.M. Lepelletier de Saint Fargeau : 72
J. Leplat : 13 n.1
G.E. Lessing : 71, 257
E. Levinas : 219 n.2, 333
C. Levi-Strauss : 133, 137 n.1, 151, 207
K. Lewin : 72, 230, 276, 280, 281, 284 n.1
Th. Lipitt : 280
F.A. Logan : 14 n.1, 132 n.1
K. Lorentz : 249
J.F. Lyotard : 213 n.1
A.S. Makarenko : 282
G. Maliaret : 15 n.4
P.B. Marquet : 191 n.2
A. Martinet : 233
G. Mauco : 88 n.1, 244 n.1
E. Mayo : 284 n.1
M. Merleau-ponty : 209 n.1
L. Meylan : 316 n.2
J.C. Millner : 155 n.1
J. Moll : 23 n.2
M.E. Montaigne : 117 n.2, 291 n.3, 306
M. Montessori : 49, 238
G. (de) Montpellier : 48 n.1
J.L. Moreno : 25, 248, 275
S. Neill : 238, 306
F. Nietzsche : 6,7

F. Novalis : 257
C.E. Osgood : 52, 60, 207
G. Oury : 72
G. Pankow : 210
G. Pantillon : 15 n.3
A. Paré : 71
Parménide : 148 n.1
G. Pask : 236 n.1
I. Pavlov : 62 n.1
W. Petty : 255
J. Piaget : 75, 85, 138 n.1, 225 n.1, 234, 264, 327
P. Pichot : 52 n.1
Platon : 32, 105, 118, 148 n.1, 190, 231, 319
F. Ponge : 173
K.R. Popper : 255
M. Postic : 299 n.1, 311 n.1
C. Pujade Rénaud : 15 n.1
F. Rabelais : 18, 116 n.2, 306
J. Rancière : 303 n.2
R.A. Réaumur : 71
W. Reich : 217
F. Richandeau : 232 n.1
M. Robespierre : 72
C. Rogers : 25, 61, 217 n.1, 275
H. Rorschah : 209
J.J. Rousseau : 18, 20, 25, 33 n.1, 71, 82, 88, 238 n.1
M. Sanner : 23
H. Schieffele : 132 n.1
F. Schleiermacher : 257
A.M. Schmuller : 48 n.1
B. Schwartz : 15 n.6
B.C.E. Scott : 236 n.1
M. Serres : 89 n.1
C.E. Shannon : 239, 247
M. Shérif : 208
G. Simmel : 256
B.F. Skinner : 52, 72
Socrate : 25, 31, 32, 33, 35, 37, 41, 127, 128, 148 n.1

L. Spallanzani : 71
L.V. Thomas : 109 n.2
E.L. Thorndike : 52, 62 n.1, 72
P. Thorpe : 48 n.1
C.L. Thurstone : 85
E.C. Tolman : 60
F. Tönnies : 256, 284 n.1
J.P. Valabrega : 109 n.2, 315 n.1
A. Vasquez : 72
A. Vésale : 71
G. Vigarello : 24 n.1
G. Vigaux : 67 n.2
H. Wallon : 72, 234
J.B. Watson : 72
Weaver : 247
M. Weber : 179 n.1, 256, 258
B.J. White : 230, 280
D. Winnicott : 77, 78, 95, 97, 102, 173, 223, 273
R. Worms : 256
Xénophon : 31, 32
I. Yllich : 179
D. Zimmermann : 15 n.1

INDEX DES THEMES

Apprendre : - et nommer : 125, - et identifier : 125, - et motiver : 132,
- et produire : 138-140, - et structurer : 151-152, - et investir :
152-153, 320-312, - et transférer : 159-160, - et symboliser : 220-224,
- et perdre : 225, - et pouvoir : 228, 254, - et articuler : 266,
- et intégrer : 283, 290, - et se risquer : 308.

Apprentissage : - situation : 7, 13-14, - théories : 48-55, - fantasmes
108-203, - articulation : 124-125, - forme et figure : 208, 211,
- expérience : 264-265, - pouvoir : 267, - image du monde : 321,
- recadrage : 330-334.

Code fantasmatique : 24-29, 133-135

Communication : 137, 158, 239, 270, 322-323

Compréhension et explication : 247 - 266

Compulsion : 196-197

Conflit : 204, 211, 262, 268, 270, 274, 319

Corps : - niveaux : 98-100, 213, 216-220, - jeux : 144, 236-238, - figure :
206-225.

Culture : - et nature : 81-82, - et société : 155-156, - et langue : 155-157,
- et inconscient : 226-228.

Dénégation : 75, 172, 189-190, 196, 202.

Désir : 31, 50, 82-83, 88-89, 114, 224, 272, 303, 317, 328-329.

Deuil et perte : 119, 123-124, 219, 225, 229-230.

Digestion imaginaire : 116-117

Discours pédagogique : - et logique : 18-33, - et stratégies : 30-46, -
- et ordonnance : 63-72, - résumé : 326-328

Ecole : 73-79, 84, 187, 263.

Ecoute : 113-115, 260-261, 296.

Ecriture : 180, 234-235, 265.

Education : 14-17

Empreinte et emprunt imaginaire : 147-148

Ethique : 16, 103-104, 106.

Explication et compréhension : 247-266

Extériorité et altérité : 324-325, 333-335.

Fantasmes : - ordonnance : 24-29, 65-69, - définition : 94-96, 285, - semblant : 97, - processus : 97-98, 102, 106, - et corps : 109-127, - et argent : 127 - 153, - et groupe : 290-298, - et apprentissage : 330 - 331.

Forclusion : 197

Formation : 11 - 13, 82

Groupe : 266, 271-298

Herméneutique : 8

Identification : 57, 58, 72, 125-126, 137, 183, 215, 305-308

Imaginaire : - et symbolique : 83, 90-91, - et prise : 84-87, 110-111, 173-174

Inconscient : 38-41, 88-89, 91-92, 189-190, 224, 226, 262.

Information : 26, 59, 279-280.

Initiation : 182-183, 186.

Institution : - théorique : 48-62, - scolaire : 73-79, - du savoir : 326-328.

Labyrinthe imaginaire : 145-146

Langage : 89, 136-137, 162-164, 240-242, 254, 260-261

Lecture : 87-88, 232-234, 265

Maître : 36-38, 39, 46, 159, 166, 299-323.

Masse imaginaire : 120, 124.

Métaphore : 136, 214.

Méthodes pédagogiques : 17, 23.

Métonymie : - définition : 136, - illustration : 124-126, 150-153, 173-175, 200-203.

Motivation : 131-133

Narcissisme : 223

Nature et culture : 81-82

Non-dit : 92

Objectif : 46, 86, 132, 270, 283, 288.

Paradoxe : 18-19, 200, 310-311, 332.

Parole : 89-90, 92, 296.

Performance : 55-58, 174-175, 253.

Philosophie et pédagogie : 34-38.

Pouvoir : - analyse : 154-173, - et non-pouvoir : 202, - et capacité : 228-231, - et communication : 244-246.

Problématique : 8

Projet : 269-270.

Psychanalyse et pédagogie : 38-46, 87-100, 108-203, 206-238, 243.

Pulsions : 88

Réel : 93, 162, 164-165, 285.

Refoulement : 117, 134 n.1

Relation : - et implication : 21, - et causalité : 60-61, 157-160; - et intégration : 150, et fonction : 231, 243, 300-302, - et transfert : 303-305.

Religieux : 176-203.

Répétition : 46, 54, 123, 307.

Réserve imaginaire : 192-193.

Rite : 100-101, 215, 248-249.

Rythme : 99-100

Savoir : - formes, 140, 198-199, 262, 290, 335, - et pouvoir : 159-162, - et vérité : 178, - et culpabilité : 195-196.

Savoir : - vivre : 13, - faire : 14, - être : 15.

Semblant : 96-98.

Sexe : 114, 118, 128, 226.

Somme et prélèvement imaginaire : 141-143.

Structure : 151-153.

Sujet : 91-92

Symbolique : 78, 83, 90-91, 216-223, 253, 308.

Symptôme : 93-95, 291, 314.

Transfert : 221, 245, 275, 278-283, 287, 295, 302-305

Transition : 76 sq.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE : LA PROBLEMATIQUE	
CHAPITRE 1 : LES PRATIQUES	9
I - LES STRATEGIES	9
A. La formation	9
B. L'apprentissage	13
C. L'éducation	14
II - LES METHODES	17
A. Les paradoxes	18
B. La logique et la méthode	20
1. Les figures logiques	20
2. Le parcours méthodologique	22
III - LE CHAMP SYMBOLIQUE	23
A. Le vecteur corporel	24
B. Le vecteur économique	25
C. Le vecteur politique	27
D. Le vecteur religieux	28
CHAPITRE 2 : LES DISCOURS	30
I - MISE EN PERSPECTIVE	30
II - REPRISE PHILOSOPHIQUE	34
III - LA JUSTIFICATION PSYCHANALYTIQUE	38
A. La distribution des discours	38
B. Les implications	41
CHAPITRE 3 : L'INSTITUTION	47
I - LA SANCTION DES THEORIES	48
A. Les principes	48
B. Le fonctionnement	51
1. Les mécanismes	51
2. Les lois	53
3. La performance	55

C. Les paradigmes	59
1. L'information	59
2. La relation	60
II - LA SANCTION DE LA PEDAGOGIE	63
A. L'ordre historique du discours	63
B. L'ordre fantasmatique du discours	65
C. L'ordre organique du discours	69
III - LA SANCTION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE	73
A. L'école comme résistance	73
B. L'école comme transition	76
CHAPITRE 4 : LA GRAMMATOLOGIE	80
I - LA TRAVERSEE	81
A. Les termes	81
B. L'intermédiaire de la prise	84
II - LES ARTICULATIONS	87
A. Les ouvertures	87
1. La lecture	88
2. Le désir	89
3. La parole	90
B. Les repères	90
1. Le symbolique	91
2. Le sujet	92
3. Le non-dit	92
C. Les carrefours	93
1. Le symptôme	93
2. Le réel	93
3. Le fantasme	94
4. Le semblant	96
5. Le corps	98
6. Le rite	100
III - LES OBJECTIFS	101
A. Les avancées symboliques	101
B. La finalité éthique	103
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	105

DEUXIEME PARTIE : L'ANALYTIQUE

CHAPITRE 1 : LES FANTASMES CORPORELS	108
I - TOPOLOGIE DES FANTASMES CORPORELS	109
II - TAXINOMIE DES FANTASMES CORPORELS	116
III - GENEALOGIE DES FANTASMES CORPORELS	120
IV - METONYMIE DES FANTASMES CORPORELS	124
CHAPITRE 2 : LES FANTASMES BANCAIRES	127
I - TOPOLOGIE DES FANTASMES BANCAIRES	127
II - TAXINOMIE DES FANTASMES BANCAIRES	141
III - GENEALOGIE DES FANTASMES BANCAIRES	146
IV - METONYMIE DES FANTASMES BANCAIRES	150
CHAPITRE 3 : LES FANTASMES POLITIQUES	154
I - TOPOLOGIE DES FANTASMES POLITIQUES	154
II - TAXINOMIE DES FANTASMES POLITIQUES	166
III - GENEALOGIE DES FANTASMES POLITIQUES	169
IV - METONYMIE DES FANTASMES POLITIQUES	173
CHAPITRE 4 : LES FANTASMES RELIGIEUX	176
I - TOPOLOGIE DES FANTASMES RELIGIEUX	176
II - TAXINOMIE DES FANTASMES RELIGIEUX	191
III - GENEALOGIE DES FANTASMES RELIGIEUX	196
IV - METONYMIE DES FANTASMES RELIGIEUX	200
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	204

TROISIEME PARTIE : LA DIALECTIQUE

CHAPITRE 1 : APPRENDRE ET FIGURER	206
I - LE PARADIGME	207
II - LES DETERMINANTS	212
III - LA STRUCTURE	215
IV - LA FONCTION	225

CHAPITRE 2 : APPRENDRE ET COMMUNIQUER	239
I - LE PARADIGME	239
II - LES CARACTERES	247
III - L'ARTICULATION	255
IV - LA FONCTION	266
CHAPITRE 3 : APPRENDRE ET POUVOIR	271
I - LE PARADIGME	272
II - LES CARACTERES	276
III - L'ARTICULATION	281
IV - LA FONCTION	290
CHAPITRE 4 : APPRENDRE DANS ET PAR LA RELATION	299
I - LE PARADIGME	300
II - LES CARACTERES	308
III - L'ARTICULATION	312
IV - LA FONCTION	316
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	324
CONCLUSION	326
BIBLIOGRAPHIE	336
INDEX DES NOMS	356
INDEX DES THEMES	362
TABLE DES MATIERES	366