



## 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](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

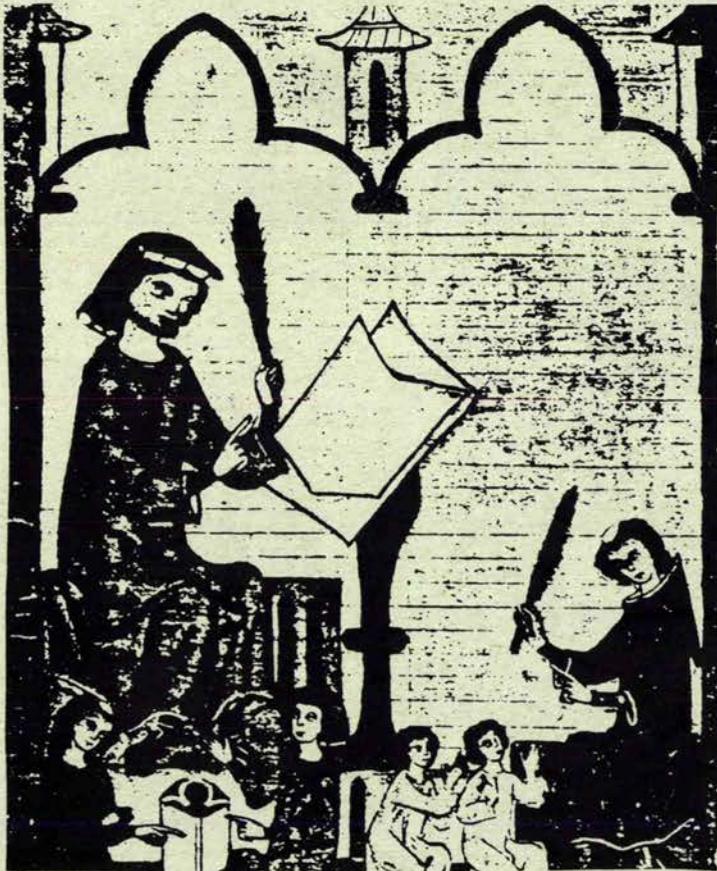
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

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

JEAN PAUL RESWEBER

# LA RELATION D'ENSEIGNEMENT



C. E. F. E. A.

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE DE METZ



031 342945 7

1989

T 104 695

# LA RELATION D'ENSEIGNEMENT

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE LETTRES - NETZ -	
N° Inv.	1989043L
Cote	L/Mz 89/6
Loc.	Reposit.

Du même auteur

- La pensée de Martin Heidegger*, Toulouse, Privat, 1971.
- Le discours théologique à la lumière de la critique heideggérienne de la métaphysique*, Lille III, 1974.
- La théologie face au défi herméneutique*, Louvain, Nauwelaerts, 1975.
- La philosophie du langage*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1979 (2<sup>ème</sup> édit. 1985).
- La méthode interdisciplinaire*, Paris, P.U.F., "Croisées". 1980.
- Les pédagogies nouvelles*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1986 (1988 2<sup>ème</sup> édition).
- 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'analyse*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1988.
- A PARAÎTRE (printemps 1989)
- La fiction pédagogique*, Strasbourg, C.E.F.E.A., B. P. 65, 67061 Strasbourg cédex, 1989.
- Les mécanismes de l'apprentissage*, Strasbourg, C.E.F.E.A., B. P. 65, 67061 Strasbourg cédex, 1989.

## INTRODUCTION

La relation d'enseignement dépasse, en extension et en compréhension, la relation pédagogique et la relation éducative. La *relation pédagogique* est, en effet, mise en oeuvre à propos et à l'occasion d'activités déterminées qui se regroupent autour des trois pratiques suivantes : apprentissage, formation et éducation, que nous commencerons par caractériser brièvement en fonction de leurs finalités.

L'apprentissage vise l'acquisition d'un savoir-faire qui modifie, de façon stable, le rapport de l'homme à son milieu. Qu'il soit artistique ou professionnel, il relève d'une pratique technique. La formation est, en revanche, orientée vers la recherche d'un savoir-vivre. Si elle intègre des séquences d'apprentissage, notamment lorsqu'elle est dite initiale ou continue, elle déborde de beaucoup cette première opération. Elle implique, en effet, une visée culturelle plus large que celle de l'apprentissage et que sanctionne la réalisation aisée de tâches définies. Elle inclut, du même coup, la transformation progressive de la personnalité qui se trouve enrichie par de telles expériences. Elle enjoint donc le sujet de se situer, en deçà ou par-delà les acquis, dans le champ de la culture, de la communication sociale et de la relation interpersonnelle. Voilà pourquoi elle distribue ses objectifs sur des fronts variés : professionnels, scolaires, thérapeutiques et artistiques. Celui qui entre en apprentissage suit un parcours homologué et limité, au terme duquel il satisfait à ses propres exigences et triomphe des contraintes objectives. Mais celui qui décide de faire une formation ne saurait mesurer aussi clairement le bénéfice de sa démarche : il s'engage dans un processus interminable et multiple. Vivre, c'est se former et se former, c'est élargir le champ des possibilités ouvertes au transfert d'apprentissage.

## 6 *La relation d'enseignement*

L'éducation transforme la relation pédagogique en la mobilisant. Elle inscrit, en effet, l'apprentissage et la formation, dans une visée éthique, qui fait de ceux-ci des instruments au service de la libre affirmation du sujet. Elle continue, certes, de favoriser la poursuite d'objectifs d'insertion et d'adaptation, car elle implique une finalité politique évidente. Eduquer, c'est d'abord éveiller l'enfant à la vie collective de la cité. Mais qui ne soupçonne que l'éducation soit une pratique foncièrement ambiguë ? L'éveil du citoyen, en effet, est subordonné à l'éveil du sujet, en sorte que le savoir-être politique est lui-même requis au bénéfice et au profit d'un savoir-être éthique qui a pour principe et pour fin le bien de tous et de chacun. Or, c'est au carrefour de ces deux déterminations que la relation pédagogique se métamorphose en *relation éducative*.

Le patron de l'apprenti, le responsable de formation et le ré-éducateur sont d'abord des pédagogues. Ils forment, structurent, adaptent, harmonisent et insèrent. Ils convoquent, à cette fin, les divers profils du savoir : savoir-faire technique de l'apprentissage, savoir-vivre social de la formation, savoir-être politique de l'éducation. Mais lorsque le pédagogue a le souci d'éduquer, il renverse cette fin en moyen. Il s'emploie alors à éveiller, à interpeller, à libérer, à suggérer, à stimuler et à accompagner. On le pressent, la relation éducative est la relation pédagogique mise au service des finalités éthiques. Caractérisée de la sorte, elle gère l'espace des trois pratiques précédemment désignées. Si l'éducation vient d'abord cerner une pratique spécifique d'inspiration politique, elle recouvre, en fin de compte, une stratégie globale qui déplace les finalités étroites de chaque pratique vers les marges constituées des aspirations humanistes les plus profondes.

La *relation d'enseignement* opère, à nos yeux, la jonction symbolique de la relation pédagogique et de la relation éducative. Ainsi posée et située, elle ne laisse sans doute pas de questionner celui qui, spontanément porté à assimiler

l'enseignement à une activité de transmission du savoir, conçoit volontiers la relation d'enseignement comme étant intermédiaire entre la communication didactique et la relation éducative qui se trouve occuper, par le fait même, une position privilégiée. Mais un tel jugement, trop communément partagé, relève de présupposés, sinon de préjugés étroits ou de stéréotypes contestables.

Levons un premier malentendu qui ressortit à la conception scolaire de l'enseignement. N'est-ce pas l'instituteur ou bien le professeur qui enseigne, tantôt "d'une voix claire, bien articulée et correcte" (1), tantôt d'un ton péremptoire ou doctoral ? Telle est la vision des choses simpliste qui provoque et génère, à juste titre, les réactions des pédagogies négatives, non-directives ou socioanalytiques. Il convient, en effet, de corriger, en faisant appel à des attendus psycho-sociaux, la rigidité ou l'étroitesse du modèle initial. Mais si l'enseignement ne se réduit pas aux représentations et aux activités institutionnelles qui en confisquent le sens, quelle signification et quelle détermination lui attribuer ? Ne sommes-nous pas conviés à opérer un renversement ? Celui-ci, on pourrait l'énoncer sous la forme suivante : ce n'est pas la relation sociale qui fournit le critère à la relation d'enseignement, mais c'est la relation d'enseignement qui dresse les repères aptes à discerner la nature de la relation sociale.

Prenons la mesure de cette insolite volte-face. La relation d'enseignement est, en tant que principe d'articulation de la relation pédagogique et de la relation éducative, le paradigme de toute relation sociale. Qu'est-ce à dire, sinon que toute relation sociale se caractérise, et cela à la différence du lien social, par la relation d'enseignement dont elle est le véhicule ? Ainsi, entrer en relation avec quelqu'un et, ajouterons-nous, communiquer sur la base de cette

1. *Programmes et instructions, Ecole élémentaire*, C.N.D.P., 1985, p. 22-23.

## 8 La relation d'enseignement

relation, c'est être enseigné par lui. Sans doute le thème de l'échange ou de la rencontre ne relève-t-il pas d'un savoir ou d'une science. Mais faut-il considérer que c'est la transmission ou la communication du savoir qui spécifie la relation d'enseignement ? Rien n'est plus incertain. Nous verrons, en effet, que si nous érigeons la relation d'enseignement en modèle de la relation humaine, c'est parce que, justement, le contenu gnoséologique n'y joue qu'une fonction secondaire d'intermédiaire ou d'occasion. Que ce paradoxe soit pour nous à peine recevable, voilà qui montre combien nous nous raccrochons à une notion dogmatique de la communication, mais aussi combien une telle notion, en détournant de son sens le pouvoir qui spécifie la relation, atteste, par contrecoup, la vérité de la thèse énoncée. La relation communique le pouvoir de communiquer en s'emparant, comme d'un pré-texte ou d'un pré-liminaire, du savoir disponible qu'elle ne cesse, par voie de conséquence, de transformer.

L'enseignement n'est point le contenu de la relation, il en est l'expression. Je ne puis entrer en *relation* avec mon collègue et mon ami, mon père et ma mère, ma femme et mon Dieu, sans que je ne sois enseigné par eux. Certes, il m'arrive de les rencontrer sans qu'ils ne m'enseignent, mais il nous faut constater que, dans ce cas précis, il n'y a pas eu oeuvre de relation.

Un des effets de l'inflation de l'information et de l'informatique est que nous vivons dans un monde où nous sommes de moins en moins enseignés, où le lien social, en absorbant la relation, accuse cruellement notre solitude. Celui qui est seul n'a personne à qui parler, parce qu'il n'a personne qui lui parle et, en conséquence, personne qui l'enseigne et qu'il enseigne. La fonction de renseignement a pris le pas sur le culte de l'enseignement.

La marginalisation sociale de la relation d'enseignement est un corollaire de sa radicalisation pédagogique. C'est cette radicalisation qui a été contestée par les travaux de Moreno, de Rogers, de White et Lipitt, de

Watzlawick enfin. Mais on ne peut que se rendre à l'évidence : les modèles pratiqués résistent, en oscillant entre une conception didactique et une conception maïeutique de l'enseignement. Selon la première, le maître fait état de connaissances transcendantes et extérieures à l'apprenant. Il "élève" ce dernier à la hauteur d'un savoir qu'il ne soupçonne ni ne possède, savoir défini en termes de matériaux, de contenus, de disciplines et de matières. En revanche, nous nous heurtons à la théorie maïeutique quand le maître se pose en témoin d'une science infuse dont le disciple n'a pas conscience, science interprétée en termes de figures, de formes, de visées et de manières...

Ni le premier ni le second modèle ne rendent compte, selon nous, de la relation d'enseignement. L'interlocuteur enseignant n'est ni un livreur ou un vendeur de connaissances, ni à l'opposé un accoucheur de savoir. Il ne se situe pas plus au plan vertical de la didactique qu'à celui, horizontal, de la maïeutique. C'est à caractériser le lieu original de l'enseignement que nous consacrons ces pages. En décryptant dans la relation d'enseignement le paradigme de la relation sociale, nous poursuivons le double projet de subvertir en même temps les modèles reçus de la transmission et de la communication, que ceux-ci relèvent de situations pédagogiques ou, de façon plus vaste, de la condition de la vie en société.

## CHAPITRE I

### LE DESCRIPTIF DE LA RELATION

Commençons par décrire le thème de notre propos, en adoptant successivement quatre points de vue. Le premier, qui répond à un légitime besoin de clarté notionnelle, dégagera les caractères de la relation, en distinguant celle-ci des idées de lien et de communication, avec lesquelles on la confond si souvent. Le deuxième, plus fonctionnel, mettra en lumière certains paradoxes qui filent le tissu logique de cette expérience. En recourant à un autre éclairage, de nature historique, nous soulignerons les étapes obligées qui inscrivent la relation sur le parcours d'une évolution possible. Le dernier point de vue se situera en retrait des trois premiers. Interrogeant les lieux symboliques de la relation, il s'articulera à une réflexion de style généalogique. Au terme de cette exploration, nous aurons alors présent à l'esprit un modèle descriptif suffisamment clair de notre objet d'étude.

#### 1. APPROCHE NOTIONNELLE

*La réciprocité* est le caractère le plus accessible à l'observation. Elle peut être exprimée dans des jeux de langage extrêmement variés, qui recouvrent le *feed-back* de la communication, les processus interactionnels ou transférentiels, les phénomènes d'interdépendance ou de corrélation. Elle nous oblige à renoncer, nous semble-t-il, à deux schémas connus. Selon le premier, les deux termes sont articulés en vertu de l'opposition de l'actif et du passif et, par voie de conséquence, de la cause et de l'effet, comme si le terme récepteur ne participait pas à l'activité symbolique du terme causateur. Selon le second, ils sont réunis en raison d'une répartition hiérarchique, en vertu de laquelle le pôle passif, traversé

## 12 La relation d'enseignement

par l'action du pôle opposé, n'est qu'un instrument ou un médium acquis à la "cause" de l'autre. Mais, si l'on en reste à ces deux perspectives, il n'y a point d'enseignement et donc point de relation. Si les termes sont, en effet, relatifs l'un à l'autre, c'est en vertu de leur position même. Ils viennent à terme dans et par la relation. Il convient donc de se départir de la conception commune qui accrédite la représentation d'un lien survenant après coup, pour relier deux êtres, ou de cette conception, revue et corrigée, qui définit le lien comme étant le lieu d'une action et d'une réaction provoquée par le *feed-back*, mimétisme ou conflit. La relation est de l'ordre de l'événement. Elle se produit lorsque c'est elle-même, et non les termes, qui amène ceux-ci à interagir.

La relation partage ce qu'elle convoque, divise ce qu'elle unit, éloigne ce qu'elle rapproche. Elle produit un effet *symbolique* décisif. Or le symbole, à l'instar des deux morceaux de tessère antique, a pour fonction de conférer l'identité d'une même appartenance à des êtres fort différents. Il arrache les individus à leur isolement et à leur enfermement, pour qu'ils cherchent leur raison d'exister ailleurs qu'en eux-mêmes : dans l'épreuve solidaire d'un sens. L'effet symbolique est, on le conçoit, au moins double. Il engendre un déplacement et, sur la base de ce dernier, incite à la reconnaissance. Nous disons qu'il institue l'identité sur la base d'une différence, ou bien encore qu'il fonde la communion dans l'espace d'une distance. Il n'y a point d'enseignement sans que les sujets en présence ne renoncent, pour les uns, à se croire investis du savoir et, pour les autres, à s'en croire radicalement dépossédés. Enseigner ou être enseigné, c'est éprouver le glissement des représentations reçues, concernant aussi bien le savoir que le non-savoir, vers d'autres lieux de savoir d'où la vérité surgit comme leur détermination utopique.

Symbole de mutualité et d'asymétrie, la relation est *impérative* et elle l'est absolument. Comme la loi kantienne, elle s'autodétermine et s'autojustifie. Il

faut de la relation, parce qu'il faut du sens : de la vérité, du savoir, de l'amour, de l'histoire. Mais l'impératif relationnel implique éloignement et rapprochement. Ne faut-il pas que chacun fasse sien le sens qu'il *faut*, sans pour autant céder sur son désir ? La relation commence donc par éloigner ceux qui se croient proches, pour les rapprocher ensuite, mais sur la base d'une exigence qui les ravit à leurs fixations ou à leurs identifications. Ainsi, on ne saurait justifier le devoir d'apprendre et celui de comprendre autrement qu'en se réclamant du double impératif de la loi faite relation et de la relation faite loi.

Le fondement symbolique auquel nous en appelons émerge de cette tension entre la distance et la proximité. Tension mise en jeu par les processus symboliques du *langage*. C'est, en effet, le discours et la parole qui unissent en divisant. La relation est inséparable d'une expérience de *communication verbale*. Mais on l'oublie trop souvent : elle a aussi la capacité de donner sens aussi bien aux gestes qu'aux cris et aux silences. Elle déploie, en effet, une surface de sens implicite, réunissant les communications verbale et non verbale ou para-verbale. On peut, à la rigueur, communiquer en dehors du langage, mais on ne peut communiquer en dehors de la relation qui est au principe du langage. Si l'enfant et sa mère, le maître et le disciple, l'apprenti et son patron ou encore l'amant et l'aimée communiquent sans parler, par des signes, des regards ou des soupirs, n'est-ce pas parce que la relation opère la jonction entre ces divers modes de communication ? N'est-ce pas aussi, plus fondamentalement, parce qu'elle exprime le conflit créateur existant entre les divers lieux d'un sens recueilli et fragmenté, implicite ou explicite, qui n'existe et ne s'entretient qu'à s'enseigner.

Le sens, qui tisse la relation, est la figure instituante du *tiers* sans lequel il n'y a ni identité ni différence. Il est, de façon privilégiée, constitué de rapports entre les mots, les énoncés, les inscriptions, les images, les signes et les valeurs. Il ne cesse lui-même de s'indiquer dans ce que nous prendrions volontiers pour

#### 14 La relation d'enseignement

des effets de parasitage. Tout le rappelle, parce que tout y renvoie : l'ébauche d'un geste, un clin d'oeil, un regard, le timbre de la voix. Il nous apparaît, en effet, qu'il n'existe point de relation entre "toi" et "moi" qui ne s'exprime sur le mode du *lui* et *moi*, c'est-à-dire d'un *toi* proche et lointain, refoulant l'Autre dont il s'extrait. Etre en-seigné équivaut à accepter qu'autrui me fasse signe du lieu de son repli, de son refus ou de son retrait. Me voici alors extradé de mon territoire coutumier, engagé dans une aventure de dépaysement, convié à ré-entendre et à recevoir tout autrement les mots et les choses que je croyais être mon bien. Point d'éducation sans cette expérience d'arrachement à soi, point d'apprentissage sans ce double mouvement d'expropriation et d'appropriation, point de formation sans perte des identifications acquises. Toute relation est indirecte, triangulaire et discursive.

Or, ce fameux troisième terme, principe régulateur de la prise et de la déprise qui diffère la relation, nous fait signe, de façon oblique, dans les effets de sens qui sont, en tant qu'objets d'enseignement, fugitifs, multiples, souvent problématiques ou énigmatiques. C'est bien leur somme actuelle et potentielle que symbolisent, mais à des titres divers, le *groupe* et le *maître*. Le groupe est, en raison de sa composition diversifiée, la figure de l'extériorité qui dessine l'ouverture de la relation, tandis que le maître est la figure de l'altérité (1) à laquelle celle-ci renvoie. Or c'est de l'articulation de l'extériorité et de l'altérité que témoigne toute relation et, à un titre privilégié, la relation pédagogique ou éducative (2). L'extériorité, c'est la dimension neutre d'éloignement ou encore de dépaysement et d'inconnu que suppose ou bien institue tout enseignement. L'altérité, en revanche, est la dimension personnelle et intersubjective en vertu

1. Le maître est autrui en tant qu'il m'enseigne.

2. C'est de ce double aspect que rend compte la notion freudienne, réinterprétée par J. Lacan, d'*Autre*.

de laquelle chacun lève l'anonymat du sens, en le rapportant à un visage. Enseigner, c'est rassembler dans le dialogue le discours en dérive, c'est le renvoyer à des formes, à des figures et à des regards parlants. On le déduit aisément : le maître surgit au carrefour du groupe et de l'au-delà qu'il symbolise.

Mais l'extériorité et l'altérité ne sauraient s'imposer de façon abrupte, en faisant l'économie de la médiation de l'*imaginaire*. La relation d'enseignement repose, d'abord, sur des croyances qui expriment, souvent dans le langage insistant de la demande, le crédit parfois aventureux que chacun fait à l'autre. C'est à travers des images et des fantasmes que l'enseigné reporte sur le groupe et le maître enseignant son désir d'apprendre et de savoir. On conçoit alors combien l'enseignement présuppose tout un travail éducatif qui, en prenant appui sur les fantasmes, s'épuise à libérer le crédit fait au maître de demandes insatisfaites, s'entretenant de vœux de reconnaissance ou de toute-puissance. L'expérience de l'enseignement est, en effet, celle d'un étonnement, d'une surprise tenue en réserve par les prises et les déprises. Après tout, on est peut-être enseigné lorsqu'on obtient ce que l'on ne demande pas et on est peut-être enseignant, à l'inverse, lorsque l'on donne par *lapsus* et distraction, ce que l'on n'a pas conscience de posséder.

Les traits précédents découlent de ce que nous appelons le caractère *excessif* de la relation. On le sait bien, le dialogue ne se résout ni à totaliser ni à harmoniser les questions et les réponses. Il s'accomplit dans le monde commun qu'il ouvre aux interlocuteurs, précisément à la faveur des exposés et des répliques, que ceux-ci induisent. Or, la performance du dialogue est fonction de la compétence de la relation, fondant la réciprocité sur l'exigence d'un sens impératif, symbole d'extériorité et d'altérité, générateur de surprise et de crédit. Nous n'hésitons pas à identifier l'enseignement à l'expérience de l'excès que déplace et qui dépasse toute relation. Enseigner, c'est donner à un tel excès la

## 16 *La relation d'enseignement*

forme de la parole. Peu importe si le maître est ignorant, comme le préconisait Jacquotot, peu importe si les mots apparaissent à la fois si précieux et si futiles. L'enseignement est le risque et l'audace de quiconque se met à l'écoute du *logos* qui parle en lui et en autrui.

Parce qu'elle est porteuse et génératrice d'excès, la relation se différencie du lien et de la communication. Du *lien*, d'abord, qui, étant de nature affective et contractuelle, se fait et se défait, au gré des sentiments et des engagements. Fondé sur les circonstances ou les contingences, pour ne pas dire sur le hasard des rencontres et du labeur, ce dernier implique une économie spécifique, caractérisée par l'usure et l'entropie, par la passivité, sinon la contrainte, l'actualité, la normativité, la communicabilité et la répétabilité. Le plus souvent, les liens nous sont, en effet, imposés par les complicités de la vie ou les nécessités de l'adaptation. Ils ne survivent généralement pas à l'extinction du besoin et de la demande, à moins qu'ils ne se convertissent en relation d'enseignement. Nous entrons alors dans un style d'écriture libre et consentie, renonçant à enregistrer les données immédiates de la conscience et renvoyant, par-delà la communication et la répétition, à l'identification et à la re-création. Le lien s'efface et s'oublie, mais la relation, en s'estompant, demeure et, en s'oubliant, se métamorphose en référence. L'un est objet de nostalgie, l'autre est objet d'anamnèse.

La relation d'enseignement ne s'identifie pas au lien. On peut, en effet, être lié à quelqu'un sans entrer en relation avec lui, comme tel est souvent le cas dans les institutions que l'on fréquente. Mais on peut, en revanche, entrer en relation avec quelqu'un sans être lié avec lui, comme cela se produit parfois dans le domaine des rencontres publiques et professionnelles (3). Cette double

3. Telle fut notamment la façon dont Montaigne entra en amitié avec La Boétie.

constatation nous amène à souligner deux caractères fondamentaux qualifiant ces deux types d'expérience. A la différence du lien qui a partie liée au temps et à l'institution, la relation comporte un caractère de permanence, tel qu'elle existe en l'absence même des partenaires et tel qu'elle transcende les circonstances qui lui fournissent un terrain d'éclosion. Je pense à mon amie en dépit des liens de proximité et de conjugalité. Je me souviens du maître dont, pourtant, je ne suis plus l'élève, et dont je suis devenu le disciple. Je prie mon Dieu, dont la parole faite silence est, sans interruption et sans vergogne, discourue et revendiquée par les églises.

Les liens durent l'espace d'un temps et le temps d'un espace. Ils dépendent des aléas d'une *communication*, souvent subie, immédiate et actuelle, codifiée et distribuée en séquences. Nous l'avons déjà laissé entendre : le lien dépend des processus de communication, tandis que la relation découle des mécanismes d'identification. On peut entrer en communication sans entrer en relation, de même que l'on peut entrer en relation sans avoir besoin de communiquer. Il arrive aussi, assez souvent, que l'on soit renseigné sans être enseigné. Nous verrons plus loin quels rapports complexes sont noués entre la communication et la relation. Signalons ici, afin de délimiter le débat, que chacune d'elles se rattache à l'autre, comme une variable à sa fonction. La communication implique-t-elle des médiations ? C'est la relation qui, en fin de compte, les symbolise et les rassemble. Entraîne-t-elle inversion, renversement ou subversion du message, du canal, du code, du référent, du récepteur ou de l'émetteur ? C'est la relation qui, là encore, opère, restructure et retourne les situations. Est-elle l'occasion d'un procès d'interprétation qui transforme radicalement le message ? C'est sans conteste la relation qui est la condition de cette lecture interprétative. Est-elle enfin la proie d'une rumeur ou d'un

parasitage ? C'est sans nul doute le tiers excessif de la relation qui fait ici résonner sa voix.

## 2. APPROCHE FONCTIONNELLE

Les notes précédentes le confirment : la relation d'enseignement fonctionne sur un mode contradictoire. C'est dire qu'elle est elle-même un paradoxe et qu'elle suscite d'elle-même des paradoxes. Le premier qui saute aux yeux découle de l'affirmation suivante : *la relation unit parce qu'elle divise*, ce qui signifie qu'elle rapproche des termes qui sont *a priori* distants l'un de l'autre. Mais la signification de ce paradoxe ne s'épuise pas dans ce constat. On pourrait, en effet, penser que l'expérience d'enseignement atténue et résorbe les différences initiales. Il n'en est rien. Enseigner, c'est renforcer les traits spécifiques de chaque sujet, en les intégrant à un processus commun. Ainsi, le rapprochement s'emploie-t-il à justifier, en les réinterrogeant, les caractéristiques propres à chacun. L'enseignant, en traduisant, par sa parole, l'écoute qu'il fait du savoir ou du non-savoir de l'autre, affirme à la fois sa différence et celle de l'autre. Ces différences ne cessent de s'avouer différentes. Différent du maître, le disciple le devient autrement et, sur la base de ce devenir, affirme son identité.

L'enseignement provoque chacun à se situer l'un par rapport à l'autre, en fonction d'un enjeu commun et ce fait ne se vérifie pas sans conflit. L'affirmation de la différence passe par le différend ouvert. Tel est le deuxième paradoxe : la relation met chacun en présence de l'autre et de soi-même, parce qu'elle introduit l'*opposition* à l'intérieur et à l'extérieur de chaque sujet. Certes, un tel conflit est, le plus souvent, de nature symbolique. Il se traduit dans les questions, les doutes, les silences, les malentendus, les gestes d'approbation ou de désapprobation. Ce différend que soulève et résout la relation n'a d'autre

visée que d'obliger les protagonistes à protester de leurs différences : différences multiples qui tiennent au langage, au style, au jugement, aux rôles et aux statuts (4). Voici que s'opère alors un tri : certains clivages s'estompent, d'autres se radicalisent, certains autres se dessinent. La parole d'enseignement introduit la division, là où régnaient le confort, l'assurance et la sécurité.

Rapprocher ce qui est divisé, c'est-à-dire différencié et opposé, tel est le travail de la relation. L'énoncé de cette opération enveloppe un troisième paradoxe. Il exprime, en effet, *la fiction d'une relation qui transcende les termes* qu'elle pose et oppose, voire les précède et les constitue. Enseigner engage un processus par lequel chacun s'affirme en y entrant. Il englobe, nous semble-t-il, une diversité de positions qui en expriment les traits marquants ou en découpent les modalités. Se rattachent à ce processus d'enseignement les figures des soignants-soignés, des analystes-anlysants, des priants-priés, des payants-payés, des enseignants-étudiants... On pourrait ajouter à cette liste les multiples aspects de la relation sociale, qui engagent des rapports autres que ceux des liens affectifs, contractuels ou communicationnels.

En poussant cette logique jusqu'à ses ultimes conséquences, nous décantons un autre paradoxe qui souligne avec force l'efficacité symbolique de cette expérience. On conçoit, en effet, qu'il y ait, à la limite, l'épreuve d'un enseignement possible en l'absence réelle de l'un ou l'autre ou bien de l'un et de l'autre terme. C'est dire combien la relation joue à distance la fonction d'une *référence structurante*. C'est indiquer, de surcroît, qu'elle est construite de telle façon que le sujet puisse s'en passer. Evoquons, pour étayer ce paradoxe, les variations bien connues sur les thèmes de la mort du père, du maître ou du formateur. Vivre une relation implique de consentir à en faire le deuil, avant

4. Ces principes sont, nous semble-t-il, aux fondements d'une pédagogie différenciée.

## 20 *La relation d'enseignement*

même que chaque terme n'ait pris congé de l'autre. On le soupçonne, non seulement la relation survit à la disparition des sujets qu'elle enrôle, mais elle s'accomplit comme telle jusque dans leur disparition. Lorsque j'évoque mon ami, mon maître, mes parents ou mon précepteur, c'est de l'efficace symbolique, encore vivante, d'un enseignement passé mais non dépassé que je me réclame.

On s'attend, à coup sûr, à ce que cette mise en oeuvre paradoxale entraîne des effets pour le moins insolites sur les champs du savoir, du sujet et de l'expérience. La représentation du *savoir*, d'abord, se trouve subvertie par l'enseignement. De contenu didactique, elle se métabolise en figures, en formes ou en symboles. De cause, communiquée par transmission, elle devient effet déclenché et provoqué par la relation. Extrait ainsi du code, de la grammaire et du matériau résistant qui le réduit au statut d'objet extérieur, le savoir surgit, dressant de précieux repères, au fil du discours. Le voici qui change de style et de nature. L'espace interlocutoire, qui met en question son statut objectif et monolithique, lui confère une fonction opératoire et ludique. Comme support d'effets opératoires, il figure l'action concertée des sujets. Comme support d'effets ludiques, il représente les scansion d'une jouissance entretenue et provoquée par les jeux de surprise que chacun fait à l'autre à l'occasion des rencontres. Utile et futile, tel est le double aspect du savoir généré par et dans la relation. Le paradoxe tient à ce que le contenu ou le matériau que l'on croyait décisif et définitif se trouve déplacé et dépassé par les relectures. D'objet offert à la livraison de consommateurs, il se transforme en chose produite dans et par l'échange dialogal.

Le passage de l'objet à la chose ou, dirait-on encore, de la catégorie à la structure est la marque de l'avènement de la personne. On s'en doute, puisque c'est la relation qui arrache celle-ci à la pesanteur de l'individualité, tout comme elle arrache le savoir à la pesanteur de la matière. Etre *sujet*, c'est chercher en

l'autre sa raison d'être, c'est donc s'ouvrir à la relation comme étant la dimension fondatrice et fondamentale de son être. "Là l'altérité, note E. Levinas, qui infiniment oblige fend le temps d'un *entre-temps* infranchissable : "l'un" *est* pour l'autre d'un être qui se déprend, sans se faire le contemporain de "l'autre", sans pouvoir se placer à ses côtés dans une synthèse s'exposant comme un thème... Entre l'un que je suis et l'autre dont je réponds, bée une différence sans fond, qui est aussi la non indifférence de la responsabilité, signifiante de la signification, irréductible à un quelconque système" (5). On n'hésitera pas à lire dans cette non in-différence responsable l'exigence d'enseignement que la relation institue en nous sollicitant de nous déprendre de l'être. Si autrui me révèle à moi-même, c'est qu'il m'enseigne. Nous sommes tous, les uns à l'égard des autres, aussi bien maîtres qu'élèves, dans la mesure où nous sommes les otages d'une même fonction d'enseignement qui structure les visées et les finalités de la relation.

Le dernier paradoxe concerne le profil de l'*expérience* que l'on pourrait définir comme étant l'épreuve du symbolique. Epreuve, car nous sommes sommés de négocier et de transiger, bref, de nous heurter aux autres auxquels nous nous mesurons. Aussi le symbolique est-il comme le chiffre de la relation qui, calculé par compromis, par révision et par analogie, s'impose comme un fruit de justice. Il trace une frontière qui, comme telle, fixe un seuil : il marque une limite, mais ouvre sur un autre espace. Effet des relations engagées, il est la cause des relations à venir : cause mortelle, toutefois, car susceptible d'être remaniée par les exigences même de l'enseignement. On le devine, la relation, tout en articulant le savoir au symbolique, renvoie le sujet à une zone de non-savoir. Trace de formes acquises, mais aussi trace de figures inédites, elle noue le

5. E. Levinas, *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata morgana, 1972, p. 74.

## 22 *La relation d'enseignement*

savoir au non-savoir. Telle est bien la fonction du symbolique : sanctionner provisoirement les limites qui matérialisent la distance qui nous sépare les uns des autres. Rien d'étonnant à ce que le paradoxe institué par cette écriture de la relation assigne pour loi au sujet de mourir pour vivre, de perdre pour gagner, de rater pour réussir, de s'oublier pour se trouver, de désapprendre pour apprendre, de se risquer pour exister sécurité. Nul ne saurait échapper à ce triple enseignement paradoxal, concernant le savoir, le sujet et l'expérience, dont la relation est le véhicule et le principe.

### 3. APPROCHE HISTORIQUE

La relation ainsi caractérisée au plan de sa notion et de son fonctionnement revêt des aspects différents, selon le jeu des interactions qu'elle négocie et selon les figures du tiers qu'elle requiert. Elle s'inscrit dans une histoire dont nous dégageons à présent quelques carrefours, en nous référant aux leçons de l'expérience. Elle se coule, nous semble-t-il, dans le cours d'un *récit* qui met en crise une situation initiale d'équilibre et substitue à celle-ci une situation nouvelle qui résout, en la déplaçant, la première.

Les études sur l'évolution des attitudes du groupe nous montrent, en effet, que la relation d'enseignement épouse d'abord un modèle traditionnel que l'on qualifiera de didactique. L'enseignant ou le moniteur est, au premier chef, sacralisé et adulé. Il incarne le *pouvoir* et le *savoir*. Mais il n'échappe pas pour autant à une série de variations faciles à repérer qui, peu à peu érodent et marginalisent cette position transcendantale. Le voici qui, de sujet détenteur de savoir, est, tour à tour, sollicité d'être un guide de la vie du groupe et un juge approuvant et désapprouvant les réactions de tous et d'un chacun. Il descend de

son piédestal, pour se lancer dans l'arène où il est lui-même soumis au plébiscite approbateur ou désapprobateur du groupe.

A ce premier temps, qui correspond à l'enfance de la relation, succède celui de l'adolescence. Temps du *déséquilibre*, de la contestation, des critiques et du rejet conjuguant l'amour et la haine. Temps aussi, où le groupe prend conscience de son indépendance et où le sujet revendique son autonomie. Que se passe-t-il alors ? Les enseignés adressent, en fait, à leur responsable une série d'accusations qui portent d'abord sur la nature directive des interventions. Voici mis en cause tantôt les informations données, que chacun peut obtenir sans son aide, tantôt les procédures adaptées qui paralysent l'efficacité de la recherche, tantôt, enfin, le processus d'élucidation que l'on soupçonne de retarder, sinon de neutraliser les interactions. Si l'enseignant, face à ses injonctions répétées, se retranche dans un silence prudent, il se voit reproché de ne pas intervenir. Cette double contrainte où il est piégé atteste que le style de l'attente que l'on reporte sur lui n'a pas changé. On lui demande encore trop, on lui demande mal, car on continue de l'encercler, de façon subtile et perverse, dans sa position de détenteur du savoir.

C'est en faisant appel à l'intelligence du groupe ou à celle du sujet que l'enseignant amorce le retour à un *autre équilibre* fondé sur la responsabilité de chacun. La stratégie est connue. Elle consiste à faire en sorte que la prise en charge du groupe ou du sujet interlocuteur soit la condition de survie de la relation et, par conséquent, de l'heureuse réalisation des objectifs. Elle s'emploie, pour cela, à renvoyer chacun à soi-même, afin qu'il reformule sa demande en fonction des impératifs nouveaux de la relation. Apprendre, ce n'est pas consommer du savoir tout fait, c'est produire du savoir en se l'assimilant. Ce n'est point à l'enseignant d'énoncer ou de transmettre ce dernier. S'il apparaît être en possession du savoir, cela tient au pouvoir qu'on lui prête, pouvoir qui

## 24 *La relation d'enseignement*

sert de prétexte à la reconduction d'une demande immature. C'est donc à la relation d'enseignement de générer le savoir recherché. Le groupe ou l'élève ne peut poursuivre ses buts et recourir aux moyens convenables, sans considérer le maître comme étant un sujet supposé savoir ou, en d'autres termes, sans voir en lui la figure anticipée des objectifs à atteindre. De son côté, le maître ne parvient à honorer sa position qu'à deux conditions. La première, c'est qu'il se garde de réagir, par une attitude de rejet, au transfert de la trop grande demande et de la trop grande agressivité que l'on reporte sur lui. La seconde, c'est qu'il s'efforce, lors de cette étape de maturité, de reconduire son double rôle de stimulateur et d'accompagnateur, en se posant, tour à tour, en incitateur et en recours, bref qu'il témoigne de sa responsabilité de sujet supposé savoir en se désistant de son pouvoir et en se portant garant, par son écoute, aussi bien des initiatives proposées que du risque à traverser.

### 4. APPROCHE GRAMMATOLOGIQUE

Le parcours que nous venons de décrire est quadrillé de carrefours qui sont autant de lieux-dits de la relation. Nous relevons, parmi ceux-ci, quatre principes déterminants, ou encore quatre modalités référentielles, sans lesquelles il n'y a point d'enseignement : le discours, le corps, le désir et le symbole. Commençons par le premier, lequel est, comme milieu de la rencontre de soi et de l'autre, la dimension fondamentale de la relation. Cette figure ne recouvre certes pas le *discours* qui, distingué du récit, désigne l'exécution locutoire de la langue. Nous entendons, par ce terme polysémique, la capacité interlocutoire, actualisée ou non, en vertu de laquelle tout être parlant est, déjà, et depuis toujours, en relation avec ses semblables et sans laquelle il ne parvient à s'entendre dans l'Autre, ni à entendre l'Autre en soi. Discourir, c'est témoigner

de la capacité d'exister pour soi, dans la mesure même où l'on s'ex-pose en dehors de soi.

Le discours est, comme nous l'avons établi (6), intermédiaire entre l'énoncé qui signifie le réel et la parole qui sanctionne la reconnaissance mutuelle de sujets appartenant à des groupes spécifiques. Il rend possible l'enseignement qui survient avec l'expérience de la parole. Il prête, pour ainsi dire, visage à l'Autre, ce tiers anonyme de la rencontre, lieu conjoint de l'extériorité et de l'altérité, principe instituant de la relation. Sans l'Autre, pas de discours, car pas de détour prometteur. Mais sans le discours, pas d'Autre, car pas de méta-phore praticable.

En parlant du discours, nous ne pouvons éluder le *corps*, ce deuxième carrefour de la relation. Qu'il s'agisse du schéma corporel, qui compose la représentation intérieure du profil extérieur, intégré dans le psychisme, ou encore de l'image du corps, ce condensé structural de significations introjetées et inconscientes ou enfin du sujet parlant, incarné dans l'avancée figurative et symbolique de son désir, le corps est le point de jonction du dedans-dehors, de l'intérieur et de l'extérieur, du sujet et de l'objet. Il est, comme principe d'articulation de ces déterminations, le lieu d'ancrage de toute relation. Il exprime la dimension d'extériorité et d'altérité qui structure la subjectivité. Etre corps, c'est être soi-même, en existant en dehors de soi.

Essayons-nous à ordonner les plans précédents pour dégager un mode de fonctionnement global qui corresponde à ces prérequis. Le schéma corporel est à l'image corporelle, de soi inconsciente, ce que la forme est au fond : il est, en quelque sorte, un effet conscient et senti d'une configuration imaginaire. Tout autre est la parole, parabole de ce corps qui s'identifie au sujet parlant. Elle

6. Voir *La philosophie du langage*, Paris, P. U. F., "Que sais-je ?", 1981.

## 26 *La relation d'enseignement*

désigne le sens qui prend corps dans les mots et les gestes (7), mais elle est elle-même sous-tendue par une figure qui assume une double médiation : l'une entre le schéma et l'image, et l'autre, entre ces deux déterminations et la parole. Cette figure, matrice de ce que nous avons appelé l'avancée symbolique, dispose, en effet, l'espace de réversibilité ou d'inversion du fond dans la forme et réciproquement, surgissant comme étant la configuration dynamique qui jaillit du jeu de leur rencontre. Mais elle est aussi le front où l'image se transcende en langage. Intermédiaire entre les processus d'assimilation et d'adaptation, la figure découpe, sur le champ de l'imaginaire, une surface qu'elle projette, afin d'affronter une situation neuve ou imprévue. Que l'on songe aux tâches d'apprentissage ou de rééducation : le sujet met en avant son corps selon une modalité intermédiaire entre le schéma et l'image et entre l'image et la parole. De nature ambiguë, parce qu'elle relève à la fois de l'ordre sensori-moteur et de l'ordre symbolique, cette formation corporelle, mobile et provisoire, affleurant de l'image et se symbolisant dans le langage, retourne, après ce détour, vers l'image dans laquelle elle échoue avant de resurgir sous d'autres formes. Tel est le lieu du corps où celui-ci s'inverse en dehors et en dedans, le pivot d'articulation de la relation, l'espace sans cesse réaménagé de toute mise en rapport de soi avec autrui et le monde extérieur.

Le *désir*, est-il besoin d'insister, qui est le moteur de cette figuration corporelle, exprime la dimension impérative de l'altérité. Il est désir de reconnaissance de soi, parfois au détriment même de l'autre : désir de vie et de mort. Mais il tire sa force de l'appel de l'Autre indisponible : de l'absence, de

7. Sans doute le modèle *psycho-somatique* exprime-t-il, comme l'a montré P. Legendre, le lieu d'une science du corps, sujet à la manipulation religieuse, économique et politique. Mais il est, à nos yeux, la base stratégique de toute relation d'accompagnement : l'aspect *psy* désigne le mode d'intervention dialogal de l'enseignant auprès du *corps* enseigné.

l'attente, de la croyance, de la surprise, de l'événement. Que le désir soit le désir du désir de l'Autre, cela signifie que, ayant l'autre pour sujet et objet, il est désir de relation et relation de désir, désir "sexionné" par la relation. Telle est la structure qui glisse sous les formes érotiques des pulsions, sous les formes économiques du besoin et sous les formes imaginaires de la demande. Elle est d'abord l'expérience d'une poussée à laquelle le besoin fournit un objet et la demande l'image d'un partenaire qu'elle convoque. Il conjugue donc l'extériorité du besoin et l'altérité de la demande, ces deux dimensions en interaction qui trouvent, dans l'Autre, le sens de leur dénuement et de leur dénouement.

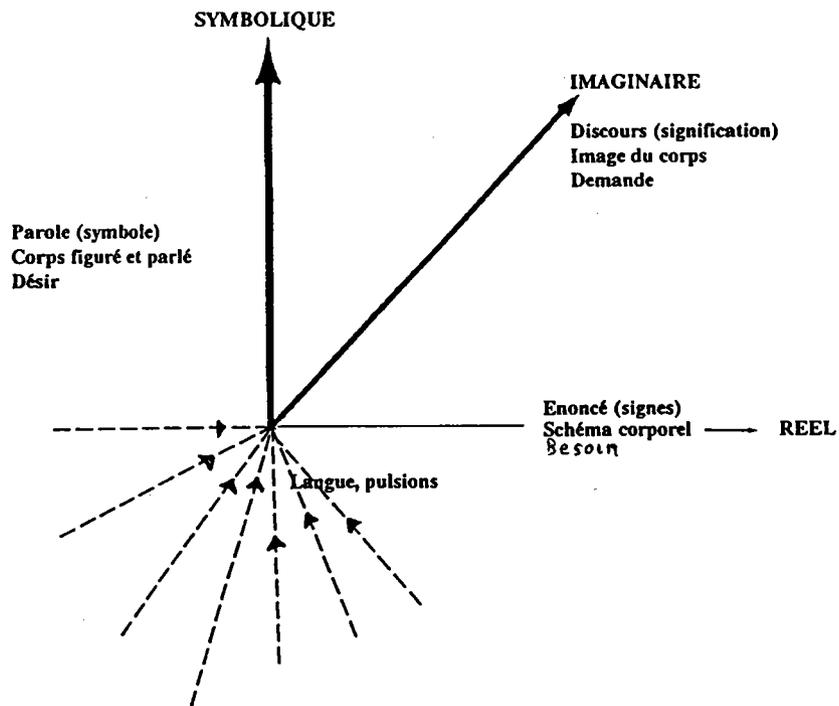


Schéma grammatologique aux plans du langage, du corps et du désir

Le *symbole* est l'expression privilégiée de la relation commune à la parole, à la figure du corps et à l'appel du désir. On ne saurait s'en étonner, puisqu'il est un signe de reconnaissance offert à des sujets parlants. Le signe, supportant l'axe de l'énoncé orienté vers le réel, est une représentation d'objet, tandis que la signification, structurant le discours vecteur de l'imaginaire, est une représentation de la représentation. A la différence du signe qui se termine au réel, la signification se termine à la signification. Le symbole, quant à lui, vecteur de la dimension de la parole, confère au signe et à la signification leur dimension intersubjective. Il comporte une structure ambiguë, du fait qu'il est intermédiaire entre la signification qu'il code et le signifiant dont il garde l'empreinte relationnelle. D'un côté, il est la condensation du *consensus* : il implique l'accord de sujets qui considéreront, par exemple, le vert comme la couleur de l'espérance, le rouge comme celle de l'agressivité et le noir comme celle du deuil. D'un autre côté, il renvoie au signifiant, puisqu'il tient en réserve des possibilités de relation mille fois plus riches que celles que le code a déjà négociées. Il est donc arbitraire au double sens du terme. Parce qu'il rabat arbitrairement la signification sur le *consensus*, il détient le pouvoir d'en appeler à l'exigence d'un libre arbitre, dont la fonction est de transcrire en impératif le message conventionnel qu'il véhicule. Le symbole est l'inscription de relations réalisées et toujours possibles. Il rapproche, parce qu'il fonde l'identité sur la reconnaissance. Il éloigne, parce qu'il met à part des autres ceux qu'ils rapprochent. Il unit en différenciant.

## **CHAPITRE II**

### **LES MODELES DE LA RELATION**

Nous venons d'envisager la relation sous un point de vue descriptif, voire narratif. Situons-nous maintenant sur le plan discursif, qui tisse la trame de modèles extrêmement diversifiés. Ceux-ci sont susceptibles d'être interrogés à trois niveaux. Le premier recouvre la dérive de figures appartenant à la tradition pédagogique occidentale. Quant au deuxième, il explicite et justifie, sous l'angle d'une élaboration théorique, la priorité qu'il accorde à telle figure plutôt qu'à telle autre. Le troisième niveau, enfin, se situe au plan logique, où est mise en jeu une sorte de grammaire de la relation. Nous nous proposons d'examiner les modèles paradigmatiques et syntagmatiques qui représentent les principes organisateurs de ces stratifications.

#### **I – NIVEAU DISCURSIF**

##### **1. Les stratégies**

Nul n'ignore que la conception de la relation d'enseignement repose sur une constellation de textes mettant en scène deux figures de proue : Socrate et Jésus, deux maîtres incontestés. Nul ne récuse qu'il existe une différence fondamentale et significative entre ces deux figures. L'enseignement de Jésus sollicite l'adhésion volontaire du disciple, tandis que celui de Socrate requiert son assentiment intellectuel. Le premier commence et s'achève dans la relation, qui

### 30 *La relation d'enseignement*

demeure un lieu et une référence de vie. Le second, en revanche, prend acte et prétexte de la relation, comme d'un moyen privilégié mais provisoire et temporaire pour se connaître soi-même. Comme l'a montré Kierkegaard, non sans complaisance apologétique, le maître socratique offre l'occasion de dialoguer avec soi-même et de se mesurer à la docte ignorance qui définit nos limites intellectuelles. Le maître christique, au contraire, suscite la condition d'un dialogue avec l'Autre qui, en marquant notre enfermement idéologique, affectif et volontaire, se propose de nous libérer de ce dernier sans que nous n'entrevoiyions à l'horizon le profil salutaire d'un quelconque savoir absolu.

Socrate, comme l'a montré Platon, est le maître qui rappelle l'origine de la relation. Il propose, en effet, une méthode, la dialectique, apte à décider du style et de la nature du savoir. Voici ce qu'il convient d'apprendre et comment il sied de le faire. Esclave de son ignorance initiale, Ménon reste, une fois celle-ci dissipée, esclave d'un savoir acquis lequel, en appelant à d'autres questions et en débouchant sur d'autres obscurités, le maintient sous la dépendance de son décideur. Celui-ci est le principe, le terme et la fin de la relation. Il n'y a d'enseignement que par lui. Point d'inversion possible : le maître ne se départit pas de sa maîtrise, ni l'esclave de son esclavage. Point d'interlocution non plus, c'est-à-dire point d'écoute réciproque de soi en l'autre, bref point de repères transcendant la relation ou lui servant de mesure.

Mais le rusé Socrate compense la rigueur de la maîtrise par l'éristique, art de discuter de tout et de rien, par la rhétorique, art de bien dire, et par la sophistique, art de parer aux questions, en se retranchant derrière les clichés ou les stéréotypes reçus. Le maître sophiste arrache le savoir à la pesanteur du sérieux, pour le plier aux règles d'une prouesse académique. Il inaugure un modèle de la relation qui témoigne de la présence et de l'action d'un tiers, même si ce dernier n'est que jeu ou illusion. On peut ainsi croire que le débat sophistique suppose une réciprocité ou un échange que le discours de maîtrise

rend impossible. Pratiquée, cependant, de façon exclusive, une telle méthode n'est que jeu de miroirs, renvoi d'images, trompe-l'oeil. Ici le savoir se répète, faute de ne pouvoir se déplacer. L'apparente réciprocité masque la dépendance du maître et de l'élève à l'égard des procédés figés. Le maître sophiste, figure de l'universitaire et du "scoliaiste", recourt, à l'instar du maître dialecticien, à la relation, pour imposer des normes, opprimer et retarder tout affranchissement imminent.

Mais il n'est pas exclu que le discours du sophiste renvoie à autre chose qu'à lui même. Il devient alors didactique : il subordonne les artifices raisonnés et les stratégies ou les tactiques qu'il met en oeuvre à une autre dimension, celle de la connaissance de soi. Telle est bien l'idée de Socrate : la sophistique n'est qu'un moyen ou un détour permettant d'élucider le savoir que chacun a enfoui en soi. Elle est, à ses yeux, au service de la maïeutique, cet art d'accoucher de la vérité, d'une vérité universelle repliée dans la zone obscure de l'esprit. Expliciter et se rappeler les lois de la connaissance, retrouver en soi-même les catégories de l'intelligence, intuitionner l'objet à comprendre, prendre conscience de ce que l'on sait sans le savoir, tels sont les différents aspects de cette même démarche. Quel rôle revient alors au maître sur ce parcours ? Celui de symboliser la vérité présente et cachée ou d'être l'occasion de la réappropriation du sens. Le maître médiatise, sous le mode empirique et fortuit, le rapport de soi à soi. On le comprend aisément : il est à la fois un terme et un tiers, mais de façon provisoire, temporaire et précaire. La relation passe, en effet, entre deux termes dont le second est le dédoublement de l'autre. Elle trahit sa fonction, en se présentant comme un heureux artifice.

Le discours dialectique donne le sens qu'il nomme. Il fait du savoir un instrument de domination. Le discours sophistique, en revanche, fait croire au sens qui échappe. Quant au discours maïeutique, il engendre le sens auquel il croit. Remarquons que, dans ces deux derniers types discursifs, la vérité n'est pas

### 32 *La relation d'enseignement*

produite par la méthode. La sophistique comme la maïeutique déclarent le sens infini : la première, en présupposant qu'il transcende les artifices, la seconde, en le jugeant toujours inaccompli et inachevé, parce que inengendable et non maîtrisable. C'est cet ailleurs introuvable et indiscernable que met en scène le quatrième discours socratique : celui de l'ironiste. Quiconque le pratique atteste que le sens relatif et contingent naît du non-savoir et expire avec le non-savoir. Enseigner revient à déplacer le non-savoir initial qui, d'ignorance, devient, par la médiation du savoir, désistement et acquiescement, abandon et assentiment. Voici qu'une fois la dure leçon de vérité donnée et reçue, le maître s'exile dans la nuit du non-savoir, dont il était la figure crépusculaire. Voici que la relation cède le pas à l'interrogation et au doute.

Socrate parle à la fois ces quatre discours qui sont comme les dépôts de quatre jeux de langage, aptes à faire entendre la langue d'enseignement. Si Aristophane a tourné en dérision le style académique du sophiste et le style hystérique de l'accoucheur, Xénophon a, en revanche, décerné à son maître le premier prix de la force d'âme morale et politique. Platon a sans doute le mieux compris ou plutôt au mieux construit le rôle de Socrate. Le maître enseigne à plusieurs voix : avec le tranchant de la maîtrise, avec les effets de la sophistique, avec le timbre de l'hystérie, avec le silence de l'ironiste. Le dernier discours est essentiel : il désigne, en effet, une modalité particulière de la parole d'enseignement, mais il caractérise aussi une structure susceptible de composer avec les autres modalités. L'ironiste rappelle au maître, en effet, que le sens qu'il donne n'est pas le sien, au sophiste que celui auquel il croit ne surgit pas de l'industrie de son art, au maïeuticien que celui qu'il engendre lui vient d'un autre.

Lorsque Kierkegaard s'interroge sur la relation d'enseignement, il commence par dresser la figure de Socrate au carrefour de ces discours apparemment réduits à deux axes : celui de la maîtrise hystérique de Socrate et celui de la maîtrise libératrice de Jésus. Mais l'analyse qu'il nous fournit est, au

total, fidèle à l'esprit de la tradition philosophique. Le maître est aussi bien celui qui concède le sens que celui qui le donne ou l'engendre. Il est, dans les deux cas, l'occasion du sens, occasion entendue au double sens aristotélicien du terme (1). S'il en est l'auto-détermination, c'est-à-dire l'occasion auto-matique (automaton), il est le symbole de la maîtrise. S'il en est l'heureux révélateur, s'il incarne non le déterminisme, mais la fortune (tuckê) de l'occasion, il est alors le symbole de la découverte, de la réalisation ou de l'épanouissement d'un savoir virtuel. Signalons au passage que Kierkegaard récuse au sophiste le titre de maître, sans doute parce que, aux yeux de ce dernier, la vérité est aussi inepte que le mensonge. Il n'y a plus ni enseignement, ni maître, dès que celui qui parle se targue de ne plus s'inscrire dans un rapport à la vérité. Le maître ironiste annonce, sans l'appivoiser, le maître intérieur dans lequel Kierkegaard voit, à la lumière de la tradition chrétienne, la condition, et non plus l'occasion, de l'enseignement. Voici donc la relation rétablie au principe de la parole. Le schéma socratique, en effet, s'appuie sur une représentation des termes antérieurs à la relation. C'est la substance et non la relation qui est, dans la pensée grecque, la catégorie de base. Tout autre est la condition du christianisme qui situe la relation à la source de tout enseignement. C'est à la lumière de cette interprétation que Kierkegaard transfère sur le maître christique certaines des qualités du maître ironiste, trop vite porté à démissionner, parce que persuadé que si la vérité dort dans l'âme du sujet, il suffit de l'y éveiller. Dire que le maître est la condition de l'enseignement, c'est reconnaître que la parole ne vient pas de soi, mais procède de l'autre. Il en résulte que la relation est essentielle à la naissance de la vérité. Celle-ci apparaît, en effet, à la croisée de deux paroles : l'une qui vient du dehors, l'autre qui éclôt du dedans. C'est lorsque la première

1. L'occasion est soit automatique (*automaton*), soit hasardeuse et donc "chanceuse" (*tuckê*). L'une relève de la logique obsessionnelle, l'autre de la logique hystérique.

### 34 *La relation d'enseignement*

suscite, recadre et déplace la seconde qu'il y a sens, c'est-à-dire effet d'enseignement.

Lacan reprend à Socrate et à Kierkegaard la problématique de la relation, en l'envisageant selon les quatre perspectives désignées. Mais il apporte deux corrections essentielles à l'interprétation reçue. Le discours sophistique se trouve relayé par le discours universitaire, alors que le discours maïeutique s'efface devant le discours de l'hystérique. Quant à la position de maîtrise, elle est relue à la lumière de la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave. Compte tenu de l'importance que Lacan attache à la distinction de l'automaton et de la tuckê, on n'hésitera pas à éclairer, à l'aide de ces deux catégories, les trois figures de la relation ici engagées. Maître et universitaire enseignent par auto-matisme, c'est-à-dire en se déterminant eux-mêmes. Le premier décide du style et du contenu, le second les reçoit de la tradition, mais une fois intégrés à ses réflexes, il les met en oeuvre de façon quasi automatique. On a par ailleurs raison de concevoir le fonctionnement du discours hystérique sous le signe de la tuckê. C'est que le sujet d'un tel discours s'épuise à figurer son corps devant des spectateurs invisibles, comme si, par bonheur, il pouvait être le révélateur et le détecteur du savoir inscrit dans la conscience de l'enseigné. En représentant ainsi son corps comme étant la page vierge sur laquelle l'âme d'autrui est invitée à se représenter, l'hystérique fait sans doute de la relation une condition de l'enseignement. C'est une condition occasionnelle, cependant, car il s'épuise non seulement à répéter cette offre, mais encore à la voir, la plupart du temps, décliner par un sujet dont la "prise" de conscience, suscitée par le jeu scénique du corps, répète les procédés rhétoriques et sophistiques.

La correction la plus importante concerne, on s'en doute, le quatrième discours : celui de l'analyste. Lacan le définit, en relisant le discours de l'ironiste à la lumière de celui qui tient le maître christique. Il considère, en effet, que c'est le discours de l'analyste qui, seul, enseigne, dans la mesure où il inspire les

trois autres et leur confère une capacité de relation qu'ils ne détiennent pas par eux-mêmes. L'analyste se garde aussi bien de donner le sens, comme le maître, que de le recevoir tout fait, comme l'universitaire, ou encore de le générer tout frais, comme l'hystérique. Il le fait saillir, toujours imprévisible et mortel, du lieu d'une écoute qui restructure et recadre les effets signifiants énoncés ou retenus. N'est-ce pas à l'analysant de se laisser enseigner par l'écoute qu'il fait de cette écoute ? Le savoir, ainsi produit dans et par la relation, ne vient ni du même ni de l'autre, ni de l'intérieur d'une conscience ni d'un dictat extérieur, ni d'ici ni d'ailleurs. Il est construit dans l'acte même où il est enseigné et appris. L'analyste est la condition sine qua non d'un tel questionnement et d'un tel dialogue. Lorsqu'il s'efface, il ne quitte pas la scène comme le maître socratique qui abandonne le disciple à son désemparement. Il laisse derrière lui l'inscription d'une place vide qu'il n'a jamais occupée totalement et qui reste désormais le lieu d'un passage obligé, d'un détour nécessaire, d'un repère indispensable : la marque de la relation qui continue d'enseigner, en l'absence même des termes qu'elle a noués.

## **2. Les tactiques**

Telles sont les stratégies de la relation d'enseignement que nous voudrions éviter de transposer avec précipitation à la pédagogie. C'est en les confrontant à la pratique que l'enseignant découvre, comme par intuition, les diverses tactiques qui les traduisent et les mettent à l'épreuve de la réalité. Mais, ce faisant, il entre dans le domaine de l'alchimie didactique, où domine la version sophistiquée du discours universitaire. Nous ne souhaitons pas nous risquer sur ce terrain mouvant, mais nous ne voudrions pas, en revanche, passer sous silence quelques indications relatives au profil d'attitudes communes à tout enseignant.

### 36 *La relation d'enseignement*

Nous rattacherons celles-ci à trois modèles dominants, que nous retrouvons dans le fonctionnement des groupes de formation (2).

Le modèle dit charismatique, selon la terminologie de Weber, est le plus traditionnel. Il amalgame, nous semble-t-il, le discours du maître et celui de l'universitaire. Il incarne, en effet, le pouvoir politique, apanage du maître, et l'autorité, dont se targue l'universitaire. Mais il arrive parfois qu'il cherche dans le discours de l'hystérique, une caution imaginaire. Le corps figuré du pouvoir et de l'autorité n'est-il pas révélateur d'un désir que chacun cultive ? Il fait miroiter sous les yeux des auditeurs ébahis ou sceptiques le bonheur auquel tous aspirent. Le maître charismatique, qu'il donne le sens qu'il décide a priori ou celui qu'il reçoit comme un legs de la tradition, impose une vérité pour le bien de tous. Schéma classique d'un enseignement où la relation, excluant toute réciprocité, fonctionne sur le patron d'un échange, à sens unique, entre la cause magistrale et magistérielle et l'effet qu'elle produit de toutes pièces !

Le deuxième modèle se retrouve plus facilement sur le terrain de la formation que sur celui de l'enseignement traditionnel. Il a pour particularité d'ajuster et d'adapter le savoir au désir des sujets, désir induit des oscillations, des avatars et des insistances des demandes exprimées. Enseigner, c'est répondre aux attentes de chacun, les formuler et les reformuler. On le comprend, ce modèle, dit d'ajustage, amalgame, plus ou moins, les quatre stratégies dont nous venons de faire état, en privilégiant, toutefois, celle de l'universitaire sophiste et celle de l'hystérique accoucheur. Il s'agit, en effet, de bricoler un discours, où l'artifice didactique est mis au service d'une "conscientisation", d'une "représentation" claire des objectifs et des choix, bref d'une prise de conscience conduisant à un "positionnement" non ambigu... Certes, le modèle d'ajustage dont nous parlons ne se laisse pas enfermer dans le jargon des expériences de

formation. Il n'exclut pas, en effet, le discours de l'analyste qui restructure l'échange en fonction des effets de l'inconscient provoqués ou induits. L'ajusteur des mentalités n'est donc pas hostile ou fermé à la réciprocité créatrice, à moins qu'il n'agisse par manoeuvre : afin de cacher, sous des dehors libéraux, le profil insidieux et autoritaire du maître charismatique.

Le troisième modèle ne saurait se formuler sans nuance. Quiconque a, en effet, présentes à l'esprit les distinctions de K. Lewin et de B. S. White serait tenté de les transférer sur ce schéma tactique (3). Certes, les correspondances s'imposent entre les modèles charismatique et autocratique, comme, d'ailleurs, entre les modèles d'ajustage et démocratique. On ne saurait identifier cependant ce troisième schéma, qualifié d'affranchissement au modèle anarchique. L'autocratie et l'anarchie pèchent par excès : en jugulant ou en libérant l'angoisse, elles phagocytent la relation. Tel n'est pas le cas du modèle d'affranchissement qui, on s'en doute, privilégie le discours de l'analyste. Enseigner, c'est affranchir, mais affranchir, c'est interpellier la volonté de l'interlocuteur pour qu'il décide de chercher, de s'interroger et de s'exprimer. Aussi le savoir est-il le prétexte au rapport "négocié" entre deux volontés hétérogènes. Prétexte à la rencontre qui le convoque dès le départ, mais aussi prétexte à la séparation, survenant au terme de l'échange et du dialogue.

## II - NIVEAU THÉORIQUE

### 1. La prise de conscience

Il nous semble que les théories de la relation, sous-jacentes à ces modèles, oscillent entre le discours de l'hystérique et celui de l'analyste, entre les

3. L'expérience connue sur la comparaison entre les groupes anarchique, démocratique et autocratique a démontré la plus grande efficacité du collectif démocratique par rapport aux autres.

modèles maïeutique d'ajustage et analytique d'affranchissement. Un premier axe tourne autour de la prise de conscience. L'expérience de la relation qui se rattache à cette perspective comporte deux temps : l'un négatif, durant lequel sont levés les obstacles qui font barrage à l'explicitation du savoir, l'autre positif au cours duquel les représentations sont mises à jour ou mises en scène, exprimées ou théâtralisées. Notre lecteur s'en est sans doute aperçu : ces divers modèles définissent les motifs des théories de K. Lewin, de J. L. Moreno et de C. Rogers. Signalons, en passant, les particularités propres à chacun de ces auteurs afin de mieux apprécier le modèle global qu'ils défendent.

K. Lewin considère le maître comme un facilitateur dont la fonction est de cerner les résistances et de discerner les "portes" qui offrent au sujet une issue (4). Il est un témoin et un catalyseur qui recense les symptômes et découvre les voies praticables. Il est la figure d'une prise de conscience anticipée. Le contrôleur de Moreno, maître du jeu psychodramatique, occupe la même position. Il invite le sujet à jouer les conflits qui dissolvent les repères, à se décharger de son agressivité, enfin à témoigner de ses sentiments profonds, jusqu'ici retenus captifs par les tensions affectives (5). C. Rogers confie les mêmes tâches au moniteur : celle d'"aider" à lever la censure et celle de favoriser l'expression des affects (6).

Nous voici confrontés au schéma théorique de la relation que l'on pourrait qualifier de cathartique. Enseigner revient à dire, verbaliser, concevoir, représenter, jouer, théâtraliser, s'affranchir des obstacles et, du même coup, libérer les vrais sentiments, la véritable personnalité, ou le moi profond. On assiste ici, sans nul doute, à la mise en place d'un échange, d'un dialogue et d'une réciprocité. Mais il nous est permis de nous demander si le maître n'assigne pas

4. Voir notamment K. Lewin, *Psychologie dynamique*, Paris, P. U. F., trad. franç., 1964.

5. J. L. Moreno, *Fondements de la sociométrie*, trad. franç. H. Lesage, Paris, P. U. F., 1954.

6. C. Rogers, *Psychothérapie et relations humaines*, trad. franç., P. Zigliara, Editions sociales, 1970.

pour limites au désir du sujet le cadre figé et restreint d'un miroir caché qui lui renverrait ses pensées, ses sentiments et ses souffrances. Lewin, Moreno et Rogers ne s'imaginent-ils pas que l'on parvient, par surprise, par enchantement ou à force de travail, à triompher de la résistance et à maîtriser l'inconscient ? Rien n'est pourtant aussi peu certain. N'est-il pas plus conforme à l'expérience de dire que la résistance se déplace, puisque l'inconscient ne s'exprime que médiatement, obliquement ou par le truchement de ses effets ? Censures, obstacles et conflits sont plus justement caractérisés comme étant des symptômes de l'inconscient ou bien des résistances structurelles d'une résistance structurale. Nous n'entendons pas pour autant récuser ces stratégies dont l'effet pédagogique est, dans certains cas, indéniable. Mais le bénéfice de la relation ne s'épuise pas dans la décharge des énergies ou dans le déblocage des symptômes. Il consiste à exprimer au sujet l'impératif d'une inscription possible qui surgit aux lieu et moment mêmes du renoncement à la prise de conscience.

## **2. La communication**

La relation d'enseignement est, selon les interprétations précédentes, exclusive du tiers. Sans doute est-elle inductrice de savoir, mais, dans la mesure où ce dernier découle d'une opération d'ajustage, il n'a ni le statut ni la fonction d'un troisième terme. Enseigner implique de libérer et d'indiquer un cadre opérationnel qui transcende les cadrages et les recadrages inhérents aux étapes de la prise de conscience. C'est à cette exigence nouvelle que, nous semble-t-il, répond la conception de la relation sous-jacente à la théorie de la communication de Watzlawick (7). Elle peut être aisément transposée en pédagogie. Elle en appelle d'abord à un processus cathartique préalable ou

7. P. Watzlawick, *Une logique de la communication*, trad. franç. J. Morche, Paris, Seuil, 1979.

#### 40 *La relation d'enseignement*

coextensif à l'acte d'enseignement. La résistance est, en effet, mimée et énoncée sur le mode indirect du contraire et de la dénégation. Mais elle n'est jamais dépassée par sa mise en jeu ou par la prise de conscience qui en résulte. Elle reste, en réalité, la figure d'un paradoxe bloqué, récusé et raturé, que le sujet se retient d'élucider, car il craint de devoir s'y risquer. Elle cache une image du monde plus ample, qui contredit celle à laquelle chaque individu se raccroche dans l'instant du quotidien. Celui qui enseigne indique le saut à faire d'une image du monde à un autre, d'un champ de communication à un autre. Voilà la relation érigée en symbole du paradoxe à revendiquer comme véhicule de transit ou de dépassement. Elle indique non ce qui est, mais ce qui doit être. On le conçoit, elle est l'opérateur logique assurant le passage d'un champ de communication forclus à un autre, non fermé et plus vaste, qui intègre et transgresse les oppositions, les tergiversations et les conflits.

Selon cette perspective, le modèle de la relation d'enseignement rend compte des caractères dont nous avons dressé le descriptif dans le chapitre précédent. Il implique un authentique processus de réciprocité, qui déplace les identifications et dénie le jeu des recadrages. Cette asymétrie inhérente au dialogue est la conséquence du renvoi, opéré par la relation, vers le point inédit d'un tiers à découvrir. Si le paradoxe qui transcende l'alternative et l'alternance est la figure de ce tiers, l'enseignant est la figure du paradoxe sur le double mode de l'indicatif et de l'impératif. Il indique quel savoir est à recouvrer et quelle voie est à suivre. Il commande de se décider et de se risquer, en commentant la voix qui se donne à entendre. La chose est claire : nous avons ici affaire à l'expérience typée d'une relation, qui mobilise les volontés au service du savoir à acquérir. Nous sortons aussi bien du discours impuissant de l'hystérique que de celui, impossible, de l'ironiste. Est-ce parce que le modèle sous-jacent à cette conception recoupe le modèle d'affranchissement qui inspire le discours de l'analyste ? Nous répondons par l'affirmative, à condition de préciser que nous

ne mesurons ici que les effets d'une mise en oeuvre partielle de la référence évoquée. La théorie de Watzlawick est cependant sensiblement différente de celle de la psychanalyse. Elle s'appuie, en effet, sur une analyse des figures de rhétorique libérant ou déniaient le paradoxe, plutôt que sur une analyse des signifiants entendus. Pétrie d'orthopédie et d'orthodoxie, guidée par le souci de faire du bien et de bien faire, elle s'emploie, par ailleurs, à suggérer à l'enseigné la droite façon de sélectionner la juste image du monde. Elle met, de fait, l'accent sur une directivité plus forte, au plan de l'intervention et de la procédure, que celle qui accompagne le discours de l'analyste. Enfin, et c'est le point essentiel, elle se donne pour objectif de déplacer d'abord les représentations imaginaires et non les formulations ou les formations langagières.

### **3. L'interpellation**

Le discours de l'analyste situe la relation dans une dimension mitoyenne, celle que fait dériver le langage de l'imaginaire et du symbolique. Enseigner revient à dévoiler au sujet les multiples possibilités tenues en réserve dans le discours. C'est à chacun de stopper l'errance du sens, de s'arrêter sur telle figure et non sur telle autre, de s'y accrocher comme à un repère, à une limite ou à une référence. Ici point de vérité donnée à décoder, point de décision laissée à l'analyste ou à l'analysant. Simplement une relation, c'est-à-dire l'interaction de deux désirs, en mal d'ajustement ou d'interprétation de la loi, qui dispose les frontières ou série les secteurs dangereux, interdits ou impossibles. Elle dit jusqu'où chacun peut aller, compte tenu de ce qu'il ne peut pas faire. Elle induit le sens sur le mode négatif, laissant au processus enseignant le soin de faire jouer les diverses possibilités existant en marge. Le discours de l'analyste enseigne sans communiquer de savoir. Il laisse à l'enseigné le soin de sanctionner lui-même ses choix, une fois qu'il aura défini ses critères.

## 42 *La relation d'enseignement*

S'il destructure, s'il induit un processus de désidentification, susceptible d'aller jusqu'au désistement de tout savoir et de tout pouvoir, le modèle analytique défriche et déchiffre, du même coup, la direction à emprunter, libère les capacités refoulées, fait scintiller les signifiants éteints. Il répète non le réel, mais le possible. Il déplace, en répétant ainsi, la répétition, celle à laquelle le maître enchaîne l'esclave, celle à laquelle l'universitaire convie l'élève, celle enfin à laquelle l'hystérique se condamne, en prenant à témoin ses auditeurs subjugués et métamorphosés en spectateurs. Ici, ce n'est point l'image, mais le langage qui fournit le levier de décentrement et de dépassement. Or, puisque le langage est le symbole de la relation en expansion, on n'hésitera pas à dire que c'est celle-ci qui repousse et refoule l'imaginaire, sans pour autant le récupérer dans une simple relève (8), c'est-à-dire l'interpréter selon une logique en vertu de laquelle essais et erreurs sont censés se transformer, au bout du compte, en réussites définitives.

La relation ainsi conçue s'impose, non comme moyen, mais comme principe et comme fin de l'enseignement. Elle n'en a jamais fini d'enseigner, d'apprendre, d'éveiller, de décentrer. Elle a pour essentielle performance de transposer le texte écrit et vécu dans un texte parlé et vivant, nous disons de répéter un récit en le transférant sur un discours tenu à quelqu'un d'autre. La relation est interpellante. N'imaginons pas cependant qu'il suffise qu'elle se mette en place, pour qu'elle témoigne de l'efficacité symbolique requise. Il n'est point de relation sans affrontement et sans ambiguïté. C'est que l'analyste, avant d'être abordé comme le symbole de la parole à dire, apparaît comme la cause d'un savoir à ravir, soit automatiquement sur les modes magistral et magistériel propres au maître et à l'universitaire, soit magiquement sur le mode théâtral dont l'hystérique s'est fait un art. C'est, à n'en pas douter, à ce moment ambigu,

8. La relève est la logique d'un dépassement stratégique, où l'art de la relance rivalise avec celui du compromis. Elle permet de sortir d'une situation donnée de conflits.

où l'imaginaire de la cause occulte, en la précédant et en l'accompagnant, la fonction symbolique de la parole, qu'est mis en branle le dispositif du transfert, où le fantasme vient jouer un rôle positif.

### III – NIVEAU LOGIQUE

Les discours et les théories dont nous venons de faire état reposent sur un canevas logique qu'il nous faut à présent élucider, tant il revêt, à nos yeux, les caractères d'une fiction, procédant par projection inversante, par supposition distanciante, par implication interpellante, enfin par inversion destituante et restituante. Or, ces dernières figures obéissent à deux lois, celle du dédoublement et celle du redoublement, que nous allons brièvement caractériser en les rattachant à la répétition dont elles sont deux versions antithétiques.

#### 1. Le dédoublement et le redoublement

La première forme de fiction découle du dédoublement. Elle a pour objectif de se superposer à la réalité qu'elle s'applique à représenter en miroir ou bien à idéaliser en la stylisant ou en l'embellissant. Elle se mesure au décalage, plus ou moins grand, mais toujours inspiré par le même souci, qu'elle institue entre elle-même et la vie qu'elle double. L'imaginaire qui résulte de ce scénario colle, pour ainsi dire, à la réalité ou, à l'inverse, en décolle en s'en distanciant à l'excès. Le dédoublement est analogue à la prise de vue photographique, visant à cerner l'objet sous tous ses aspects, ou encore à l'idéaliser à partir d'un cadrage inédit et d'un angle d'observation imprévu. Il commande le glissement de l'image dans le miroir, glissement susceptible de déformer et de transformer, par le jeu des répétitions et des associations, les représentations produites. Il définit le champ d'une fiction qui, quoiqu'elle prétende nous éloigner de la réalité jusqu'à

#### 44 *La relation d'enseignement*

se transmuer en utopie, détient la fonction de fournir un double de ce qu'elle met en perspective. Il aboutit paradoxalement à déréaliser le réel, justement par excès, en voulant le justifier, l'explorer et l'épuiser. Lorsque la fiction redouble son objet, elle déplace l'imaginaire qu'elle institue. Voici que l'image s'emploie à implanter la réalité sur un autre champ, à la recréer sur un autre front, sans qu'elle ait pour prétention de s'en abstraire, soit en la diluant dans le détail obscène, soit en la projetant dans le profil stéréotypé de l'utopie. Ici, c'est le déplacement qui contrôle le glissement. La fiction n'est plus feinte, elle est création, institution, composition, oeuvre d'art. Finie l'obsession rituelle du réel, commence l'exploration libératrice du possible. C'est donc bien par inversion, et non plus par projection, comme c'est le cas dans le dédoublement, que procède et progresse le redoublement. Répéter, en obéissant à cette dernière règle, cela revient à inverser le cours des choses, parce que c'est greffer le réel sur le terrain du possible ; c'est passer de la logique de l'être à celle du sens. Or un tel déplacement, un tel passage, une telle transgression est l'oeuvre de l'écriture, parce que l'écriture consigne le travail de la relation ou, plus justement, co-signe la relation.

#### 2. Les figures

Le premier moment du redoublement est le renversement. Qu'entendons-nous par là ? Renverser, c'est mettre les choses à distance, se donner la possibilité de voir au dehors ce qui est dedans. Mais ce travail de mise en perspective n'est pas exempt d'illusion, d'effet d'optique, de facteurs relatifs à la "réflexion" et à l'interprétation. Il est par trop clair que lorsque l'enfant projette son désir sur ses parents ou sur le maître, il le travestit, en l'identifiant à une demande d'amour ou de savoir, mais, ce faisant, il exprime tout un pan de son inconscient. Renverser, c'est retourner le dedans en dehors et c'est, du même

coup, dénier le réel en le faisant basculer dans l'imaginaire. Telle est la performance que réalise la relation : celle de pouvoir se voir, à l'extérieur de soi, dans un autre. Il y a bien là redoublement. A la différence du dédoublement qui cherche à promouvoir une copie conforme d'un secteur de la réalité ou d'un cadre imaginaire, cette opération s'attache, en substituant la réalité à l'image et l'image à son autre, à ne jamais reproduire la même chose.

On s'en doute, les parents ou le maître s'annoncent comme des symboles de l'extériorité. Qu'est-ce à dire, sinon qu'ils sont pris pour des lieutenants des désirs, refoulés ou non, qui sont reportés sur eux ? Ils figurent l'Autre que chacun porte en soi. Telle est la raison pour laquelle ils sont des symboles : ils rapprochent, en les représentant, les pôles opposés en fonction desquels se structure la personnalité, à savoir le familier et l'étrange, l'identité et la différence, le même et l'autre. Ainsi, l'altérité de la relation représente-t-elle l'extériorité que chaque homme cultive pour être sujet. C'est cette capacité de représentation que vérifie le deuxième moment logique du redoublement, celui de la supposition. Autrui est, en effet, supposé témoigner de ce que l'on désire : l'amour, la guérison, la richesse, la réussite, le savoir... C'est dire que la projection n'est a priori ni totalitaire ni définitive. N'est-elle pas le désir supposé de l'autre qui sert lui-même de présupposition à la supposition que fait le sujet de son désir ? C'est pourquoi autrui est aussi bien témoin qu'otage de ce que je suis. Il n'y a donc point de redoublement sans un renversement résultant de deux suppositions. Mais les deux désirs qui se rencontrent selon ces règles ne restent pas extérieurs l'un à l'autre. Finalement, la supposition dont il s'agit se négocie explicitement ou implicitement, car elle est la relève de deux présuppositions qui sont censées traduire le profil de chacun. En tenant compte de soi, on tient compte de l'autre, auquel on s'ajuste par "calcul" : le désir s'interprète par "déchiffrement". L'expérience atteste ce fait : le désir supposé articule un enchevêtrement de suppositions réciproques. On le dit souvent par métaphore : qui reste

#### 46 *La relation d'enseignement*

dans sa tour d'ivoire, qui s'enferme dans sa bulle sacrifie à la pulsion de mort. Ces remarques nous conduisent à mettre en perspective le troisième moment du redoublement : l'implication. Le désir dont je crédite l'autre est toujours déplacé et c'est ce déplacement qui en constitue l'essence. Se découvrir impliqué ou, ce qui revient au même, se dire responsable, c'est témoigner de ce que la relation fait partie structurante du désir. Point de relation sans corrélation et point de désir qui ne s'inscrive dans l'expérience d'une corrélation.

Le dernier moment logique du redoublement est le renversement destituant. Nous entendons souligner, par cette expression, que le sujet doit faire sienne l'implication ainsi négociée, calculée et éprouvée, bref qu'il doit chercher dans l'engagement le gage de son désir. Il n'y a d'enseignement qu'au prix d'une intériorisation ou, comme on dit, d'une introjection des éléments soumis à la symbolisation de l'inversion, de la supposition et de l'implication. Cette dernière inversion exprime le rapatriement en soi du sens qui a surgi de l'épreuve de la rencontre. Je fais mien ce sens que j'ai cueilli par aventure en consentant à m'exiler et que la relation a transformé en "impératif d'exode". Tel est bien le moment éthique du redoublement : le sujet se doit de l'assumer, mais cette assumption qui se présente à lui sous la forme d'un devoir-être l'oblige à renoncer à un certain regard, à certaines attitudes, à certains énoncés, à certains préjugés. Un tel changement, qui fait de ce deuxième renversement une véritable conversion est, à n'en point douter, un effet provocant de la relation. C'est pourquoi, qu'il s'agisse d'apprentissage, de formation ou d'éducation, ce moment éthique intervient, quoique selon des styles diversifiés, pour ponctuer, sur un mode conclusif, la séquence du redoublement. Apprendre, nous l'avons démontré par ailleurs, c'est changer ses façons de savoir, d'enseigner et de s'exprimer. Désirer, c'est substituer des repères nouveaux à ceux qui sont périmés. Aimer, c'est témoigner de son attachement en dépit de l'érosion de l'imaginaire qui a malencontreusement présidé à l'apparition du choc affectif.

Le chemin logique de la relation que nous venons de décrire est celui-là même qui est emprunté par la fiction. Fiction et redoublement, nous le verrons au chapitre suivant, sont deux termes synonymes désignant, par métaphore, l'opération de transfert. Contentons-nous de souligner, à ce carrefour de l'argumentation, que les quatre étapes dégagées s'articulent à un même processus identificatoire. Entendons-nous bien : la relation opère un déplacement des identifications. Elle structure en dé-structurant, institue en de-stituant, attache en dé-tachant, unit en éloignant, avant tout parce qu'elle greffe l'identité des sujets sur leur différence. Après tout, comment apprendre sans désapprendre ce que l'on sait ? Comment former sans dé-former, non seulement au préalable, mais aussi en fin de parcours, pour que la diversité des situations reste en attente et en éveil ? Comment éduquer sans être convaincu de la relativité des identifications, aussi bien de celles qui sont installées que de celles qui sont en passe d'être acquises ?

## **CHAPITRE III**

### **LE DISPOSITIF DE LA RELATION**

Comment les plans narratifs et discursifs de la relation, que nous avons mis en perspective dans les deux chapitres précédents, se recourent-ils et se recouvrent-ils dans l'expérience de l'enseignement ? Nous répondrons à cette question en nous plaçant à un point de vue résolument fonctionnel et opératoire. Il s'agit, en effet, de mettre en lumière les lieux symboliques ou encore les principes déterminants de la relation, d'en camper le dispositif. Nous ferons, pour cela, l'inventaire des mécanismes qui supportent cette expérience, en envisageant successivement les trois perspectives que nous empruntons à l'analyse linguistique, celles de la pertinence, de la compétence et de la performance. En adoptant ce triple regard, nous voudrions indiquer à quel point relation et langage sont l'envers et l'endroit d'un même jeu et d'un même drame.

#### **I – PLAN DE LA PERTINENCE**

Un fait, un événement ou un comportement est pertinent, lorsqu'il vérifie une série de traits distinctifs, généralement prélevés sur un code. Transposons cette qualité à l'objet de notre étude et examinons la pertinence d'une relation, c'est-à-dire explicitons les repères que nous pouvons induire d'une confrontation entre l'expérience et le protocole qu'elle est censée suivre ou appliquer.

## 50 *La relation d'enseignement*

### 1. Le manque et les attentes

Le premier trait dont, selon nous, toute relation témoigne, à sa genèse comme à son terme, est suffisamment souligné par les notions de manque, de vide, d'appel. Ce point est capital. On a beau faire recette de toutes les stratégies du projet et de l'objectif, de toutes les tactiques aptes à faire naître la motivation, de toutes les ressources didactiques propres à éveiller l'attention, tout cela ne parvient à provoquer qu'une décision de surface, si le manque fait défaut. La relation d'enseignement est pertinente lorsqu'elle se fonde sur un appel qu'elle aiguise, amplifie, orchestre et approfondit. Mais comment parvenir à susciter cette détermination, si elle n'existe nulle part au préalable ? Si l'éducateur s'interroge de la sorte, c'est sans doute qu'il a déjà compris que c'est le manque qui conditionne l'intérêt, en faisant que chacun soit partie com-prenante (inter-esse) d'une relation.

C'est là que gît la vraie question. Encore convient-il de la bien poser. Ne confondons pas le manque et la déficience. Si deux êtres se rencontrent sur la base d'un défaut, disons d'un besoin ressenti ou d'une demande exprimée, ils n'entrent pas forcément en relation. Pour qu'il y ait relation, il faut que la déficience, quelle qu'elle soit, s'éprouve comme relevant d'un manque irrémédiable. Sinon ladite expérience cesse, dès qu'elle a atteint son but, dès qu'elle a répondu à l'appel, dès qu'elle a comblé la lacune, dès qu'elle a rempli le vide. Il est, en effet, essentiel de prendre conscience de ce que le manque n'est pas seulement la situation de l'un des partenaires, mais de ce qu'il est la condition et l'horizon de la rencontre de chacun d'eux. On est enseigné l'un par l'autre, lorsque ni l'un ni l'autre ne manquent le manque.

La réplique est déjà sur les lèvres avides du pédagogue : comment faire pour qu'un tel préalable soit acquis ? A cette question, point de réponse ni

tactique ni didactique, mais seulement des indications et des repères qui relèvent de l'éducation de l'enseignant et de l'enseigné. Il convient d'abord que le maître, le moniteur ou le patron témoigne lui-même de ce manque-à-être, auquel s'alimente tout désir. S'il oppose à son interlocuteur le trop plein de la science ou de l'ignorance, du savoir ou de la maladresse, de l'amour ou de la haine, de l'orthodoxie ou de l'anarchie, de la foi ou de l'agnosticisme, il ne pourra que susciter l'angoisse, celle qui transforme en culpabilité le sentiment du manque du manque. L'enseigné aura, en effet, l'impression de devoir se hisser à un niveau qu'il n'a pas atteint et adoptera, tôt ou tard, une attitude de rejet, rendant insignifiant ce dont il n'a pas la vertu de rendre signifiant.

Mais si ni l'enseignant ni l'enseigné ne parviennent à se situer à ce plan de pertinence, cela tient à des facteurs plus profonds. Comment désirer sans manque et comment éprouver un tel manque, si tout est permis, si tout est possible, si tout est accessible ? C'est donc bien en signifiant des interdits que l'éducateur éveille au manque celui dont il est responsable. Mais, là encore, il convient de s'entendre sur le sens des mots : l'interdit ainsi signifié ne devient une figure de la loi que s'il est fondé, justifié et négocié, que s'il est perçu et entendu comme une limite et non d'abord comme un refus. C'est sans doute pour avoir récusé toute interdiction, en réaction contre une éducation trop autoritaire, en vertu de laquelle ils ont dissocié interdit et limite, que de nombreux responsables ont démissionné de leur fonction en cultivant une permissivité excessive. Or ces mêmes personnes qui font l'apologie de la plénitude épanouissante sont aussi les mêmes qui geignent et se lamentent de constater une absence de motivation chez leurs enfants, leurs élèves ou leurs

## 52 *La relation d'enseignement*

apprentis et qui, à grands renforts de recettes pédagogiques, s'exténuent à resusciter l'intérêt. Voici l'éducateur métamorphosé en passe-muraille (1).

Si le tour est déjà dessiné, si les dés en sont jetés, que faire ? Nous préconisons une stratégie mixte qui, d'une part, recourt à toutes les techniques (voyages, films, discussions, jeux, lectures, créations littéraires et artistiques...) susceptibles de mobiliser et d'intéresser et qui, d'autre part, renvoie les éduqués à eux-mêmes, en insistant sur les limites des moyens employés, sur les questions non résolues, sur le bénéfice de l'effort personnel conjugué au questionnement collectif... Mais, à la vérité, ce constat d'impuissance est peut-être plus bénéfique que le brevet d'auto-satisfaction que se délivrent certains éducateurs. Prenons pour exemple le profil du formateur patenté qui, conscient de sa suffisance et de sa compétence, s'épuise à façonner et à modeler, c'est-à-dire, selon l'idéologie qui est sienne, à gérer le manque !

N'insistons pas plus longuement sur ce trait décisif. Lorsque ce dernier fait défaut, l'aventure de la relation qui se fonde sur lui est compromise, pour une part, du moins, s'il est vrai qu'elle doit servir de dispositif, pour le susciter tant qu'il n'est pas apparu, pour le creuser tant qu'il n'a pas affleuré, si peu que ce soit, comme moteur de l'intersubjectivité. Mais, à l'inverse, que faire de ce manque dont s'est saisie la rencontre ? A coup sûr, il n'est question ni de le gérer, ni de l'entretenir pour le principe. La relation vient, en effet, circonscrire le manque qu'elle a généré ou qui l'a produite. Autrement dit, chacun des partenaires ajuste, en quelque sorte, inconsciemment, son manque à celui de l'autre. Il résulte de cette opération un ensemble d'attentes qui surgissent comme des délimitations imaginaires d'appels croisés, de désirs interpellés, de

1. Il est facile d'observer, dans les conseils de classe notamment, que les parents accusent parfois les enseignants des tares qu'ils ont entretenues chez leurs enfants. Le "prof" doit réussir là où ils ont échoué.

protestations entendues. Tel est le semblant : d'un côté, il tient lieu du manque, d'un autre côté, il lui donne la configuration positive de vœux, d'espoirs, de souhaits, de rêves... Voici qu'il transforme le vide en appel, le défaut en attentes.

## **2. La demande et le projet**

Ce consensus s'entretient d'un discours confus, tissé de visées ou d'intentionnalités implicites qui s'organisent autour de valeurs indéfinies, prélevées sur le champ de la relation. Lorsqu'il est formulé, il revêt la forme et le style d'une demande. Ainsi, les attentes sont-elles énoncées en fonction des attentes supposées d'autrui. Nous sommes, là encore, dans l'imaginaire, même si le langage a pour effet de les définir, de les évaluer et de les délimiter. La demande articule celle que l'Autre m'adresse et celle dont je m'autorise auprès de lui. Elle est finalement la demande de la demande de l'Autre. Et pourtant l'Autre ne me demande rien, sinon de désirer, disons qu'il m'enjoint de cesser de demander. C'est donc d'un entrecroisement de projections mutuelles et réciproques dont témoigne l'imaginaire de la demande. Lorsque chaque partenaire refuse de se faire le complice de la demande de l'autre, lorsqu'il lui adresse une demande limitée qu'il est en mesure d'exaucer sans céder sur son désir, il est déjà entré dans l'espace symbolique de la relation.

Cette demande symbolique qui ne se formule pas sans donner à l'autre les moyens d'y répondre, nous la désignons du terme de projet. C'est sans doute un désir particulier qui se profile dans cette décision, mais en tenant compte des limites de chacun. Le projet est l'écriture de la demande que l'un est censé faire à l'autre. Il s'adresse finalement au désir qu'il exprime et au désir qu'il sollicite. Il sort du fantasme qui se fige sur la zone de recouvrement de la demande à l'Autre et de la demande de l'Autre. Même s'il est irréaliste, même s'il est trop

## 54 *La relation d'enseignement*

timide, il reste l'inscription ou la consignation d'un enseignement, fruit de la relation. Il a beau être une oeuvre personnelle : il est inspiré par un imaginaire de demandes plurielles et il est transcrit, pour être soutenu devant un autre que soi.

La demande assure la médiation entre les attentes qu'elle cristallise et le projet auquel elle aboutit. Grâce à ce dernier, elle se trouve transposée en commande, même si elle ne débouche pas sur un contrat financier. En commande, c'est-à-dire en proposition adressée à l'autre, en programme d'action et de collaboration, en schéma théorique promis à révision. C'est au prix de l'effort et du conflit qu'elle réussit cette mutation. Nul ne saurait mettre en doute le fait que s'il existe une pédagogie du projet, il n'existe point de pédagogie de la demande. Enseigner, c'est susciter des projets là où il n'y a qu'attentes ou demandes, mais c'est aussi substituer de nouveaux projets là où il n'y a que vagues schémas d'action, façons de faire désuètes et routinières. Être enseigné équivaut à accepter d'être interrogé par la relation et d'entrer dans le jeu des critiques et des remises en cause qu'elle déclenche.

### 3. Les objectifs

A l'instar des attentes, de la demande et du projet, les objectifs marquent une avancée de la relation. Ils prolongent et concrétisent le projet sur des fronts variés qui mettent en perspective les diverses composantes de la rencontre intersubjective. Le mot objectif évoque spontanément, pour nous, une représentation d'actions bien définies (2). C'est d'ailleurs ce sens qui me lie présentement à l'écriture de cette page. Mais, envisagé sous cet angle, l'objectif

2. Ce terme, provenant de la pédagogie militaire, a été ensuite transposé avantageusement dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage.

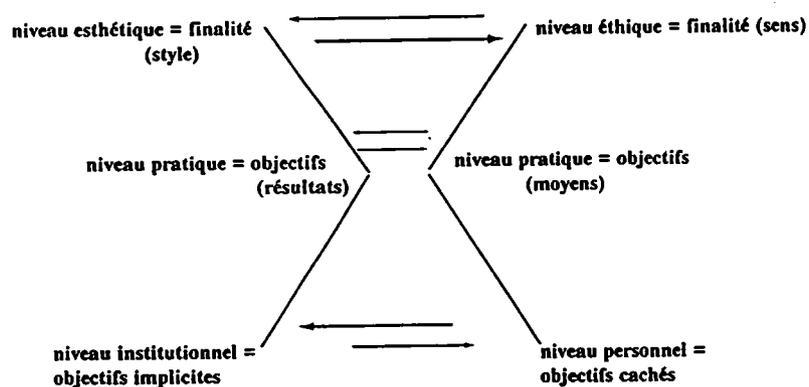
est lui-même complexe, puisque je puis le découper en autant de tranches qu'il est nécessaire. Si je me décide à parler couramment l'anglais, je commencerai par assigner un terme à mon apprentissage et je distribuerai mon travail en plusieurs séquences. Telle est la représentation pratique de l'objectif qui distingue les résultats et les moyens. Elle se négocie dans un dialogue avec soi-même et avec autrui, car il est évident que résultats et moyens traduisent les limites d'un pouvoir que je peux ignorer, que l'expérience d'autrui peut m'enseigner, mais qui reste soumis à son appréhension.

Qui ne soupçonne que ces deux aspects en impliquent d'autres, situés au-delà ou en deçà de leur mise en oeuvre ? La pratique n'est pas tout. Il y a le style, la manière de faire, la qualité esthétique du travail, mais il y a aussi la signification, l'intention qui anime l'action, la qualité éthique de la démarche. On le voit, le résultat est inséparable d'une double fin qualitative, dont la première est subordonnée à la seconde : bien faire son travail, c'est le faire à la fois avec art et avec conviction. Le côté esthétique de l'entreprise témoigne d'un souci éthique indéniable. Si je décide, par exemple, d'apprendre la dactylographie, je m'emploierai sans doute à satisfaire aux résultats que j'aurai définis et aux moyens que j'aurai choisis. Mais ce choix inclut les deux objectifs précédents : reproduire un texte, d'une part, en le présentant avec goût et originalité et, d'autre part, en se mettant déjà à la place de l'éventuel lecteur, utilisateur ou consommateur.

Si, au-delà du résultat et des moyens, nous visons des objectifs esthétiques et éthiques, en deçà, en revanche, nous nous appuyons sur des objectifs dits implicites, qui relèvent des conditions institutionnelles du travail. Il est, en effet, certain que les déterminations précédentes ne dépendent pas que de la bonne volonté des usagers. Pour faire bel et bien tel travail, il faut disposer de locaux, de matériel et d'argent, autant de structures qui tissent l'institué, mais il

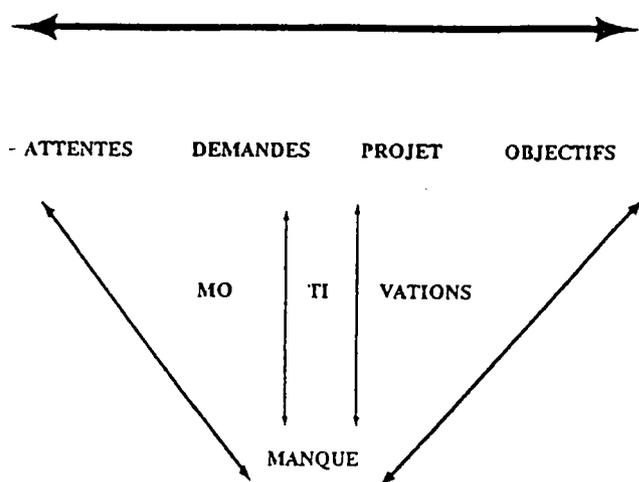
## 56 *La relation d'enseignement*

faut aussi pouvoir inscrire les résultats et les finalités dans le projet instituant de l'institution. On comprend aisément que telle entreprise n'ait aucun intérêt à organiser des stages de formation, qui pourraient compromettre son équilibre. Ces objectifs implicites sont, quant à eux, inséparables d'objectifs cachés, ici identiques aux non-dits scotomisés, occultés, refoulés ou rejetés. L'usager a, en effet, tout loisir de manipuler les objectifs implicites, tantôt en s'abritant derrière eux, tantôt en les contestant, tantôt en s'en servant pour s'excuser de n'avoir pris telle ou telle initiative.



**ESPACE RELATIONNEL DE NÉGOCIATION DES OBJECTIFS**

Résumons-nous. Les objectifs donnent corps au projet sur tous les fronts : celui de la tâche (quoi faire ?), celui du style (comment faire ?) et celui de la fin (pour quoi faire ?). Or chacun de ces lieux est ambigu. La question du quoi articule moyens et résultats, celle du comment, fins esthétiques explicites et conditions institutionnelles implicites qui limitent et favorisent la réalisation, celle du pour quoi, enfin, finalités éthiques et objectifs inavoués, susceptibles d'infliger un démenti à celles-ci. On le conçoit, cette équivocité tient non aux objectifs eux-mêmes, mais à l'espace relationnel, culturel, social, politique et institutionnel, où ils sont négociés. Elle découle, plus profondément, du manque qui est la détermination motrice de toute relation. Notre lecteur pourrait penser, en observant le schéma ci-dessous, que les différentes étapes qui vont des attentes aux objectifs, en passant par la demande et le projet, ponctuent un recul de ce manque. Mais à y réfléchir, on s'aperçoit que les attentes ne sont jamais comblées comme telles, que la demande est seulement dépassée dans le projet, que ce dernier se trouve au moins pris en charge par les objectifs et que ceux-ci restent toujours à être reformulés précisément parce qu'ils ne sont jamais définitivement atteints. Disons-le clairement : l'équivocité et la discontinuité qui ponctuent chacun des traits pertinents du parcours représentent autant de figures négociées par la rencontre des désirs. On ne saurait situer ailleurs la motivation – qui retrouve, du même coup, sa signification économique – que dans les ruptures et les passages témoignant, à chaque carrefour, de l'appel mobilisateur du manque.



PARCOURS DE LA NÉGOCIATION DES OBJECTIFS

Le schéma ci-dessus représente moins les étapes d'un parcours que le profil global d'un processus. Commentons-le brièvement, en faisant état de trois précisions qui permettront d'en ratifier une juste appréciation. La première concerne ce que l'on appelle communément la "sensibilisation". Sensibiliser, c'est éveiller le sujet au manque qui le structure, en suscitant chez lui des attentes aussi nombreuses que possible. La deuxième concerne l'ensemble des motivations qui ne sont jamais annulées par l'obtention du but, mais qui, au contraire, sont toujours ravivées à partir du constat de l'inadéquation du désir à ses réalisations. Enfin, comme nous l'avons déjà signalé, le manque nous apparaît être une instance qui ne cesse de glisser sous chacune de ces figurations et qui, loin d'être à jamais comblé, engage un nouveau déséquilibre, produit une autre dénivellation et provoque à une nouvelle formulation ou encore à une reformulation des attentes, des demandes, des projets et des objectifs.

## II – PLAN DE LA COMPÉTENCE

La compétence désigne la capacité de produire, par l'association et la configuration des traits pertinents, des effets de sens inédits. Elle exprime, à ce point de notre propos, les configurations symboliques qui, organisées par l'événement de la relation, déterminent l'espace de négociation préalable à tout enseignement. Nous en retiendrons trois aspects majeurs : l'identification, la fonction et le transfert.

### 1. L'identification

La distinction que fait Freud entre l'identification imaginaire et l'identification symbolique ne saurait éclairer le processus de la relation d'enseignement, si elle n'est ni corrigée ni réinterprétée. Rappelons que l'identification imaginaire est de type soit centripète, lorsqu'elle vise à s'incorporer ou à s'appropriier l'image du savoir de l'autre, soit de type centrifuge, lorsqu'elle cherche, au contraire, à fondre ou à prolonger son désir dans l'image de l'autre, détenteur incontesté du savoir absolu. Le sujet s'identifie ainsi sur le mode du fantasme cannibalesque, par appropriation d'autrui, ou sur le mode du fantasme nostalgique du retour au tout, par expropriation de ses caractéristiques discrètes. Nous avons affaire ici à deux stratégies qui se complètent l'une et l'autre dans la fusion amoureuse, dans l'expression religieuse et aussi, pourquoi pas ?, dans le rapport de l'enseignant et de l'enseigné ou plus précisément, dans le rapport de l'un et l'autre au savoir. Apprendre, c'est alors communier à une même présence en s'appropriant son image ou en s'aliénant en elle.

## 60 *La relation d'enseignement*

Lorsque le sujet s'identifie seulement à un aspect ou à un trait prélevé sur le champ de la relation, il accède à l'identification symbolique. Mais la différence existant entre ces deux attitudes ne passe pas seulement entre le pôle du tout recherché par la première et celui du pas-tout sélectionné par la seconde. Elle est de nature non seulement quantitative, mais aussi qualitative. L'identification symbolique comporte deux caractères à ce point déterminants, que le substantif n'a pas la même signification dans l'un et l'autre emploi. Elle s'accroche, d'une part, à une supposition : ce n'est plus, paradoxalement, sur l'autre, maître du savoir, qu'elle s'écrase, mais c'est sur une figure induite du désir du sujet et reportée sur autrui qu'elle vient s'échouer. Elle se spécifie, d'autre part, selon une finalité différente : elle sort de l'illusion narcissique, car le trait auquel elle s'articule renvoie à l'action, à l'oeuvre, au travail de la création.

Laissons jouer ces catégories sur chacun des repères du parcours codé que nous avons mis en lumière. Ainsi, au niveau des attentes et de la demande, la relation fonctionne sur le registre de l'identification imaginaire, alors que, au plan du projet et des objectifs, où elle convie le sujet à une décision personnelle, elle suit le tracé de l'identification symbolique. D'un côté, il est vrai, attentes et demande sont des substituts d'une image à intérioriser ou à rejoindre ; d'un autre côté, projet et objectifs sont des appuis, des moyens ou des éléments tiers de la mise en relation. Observons que ce n'est que dans un sens faussement analogique que nous parlons d'identification symbolique. Le champ de cette dernière est, en effet, celui du langage, alors que le champ de la première est celui de l'image. Il n'y a à proprement parler qu'identification à l'image et lorsque survient ladite identification symbolique, nous entendons battre le coeur de la relation qui brise le rythme des identifications acquises en leur substituant projets et objectifs à tirer au clair et à mettre à l'oeuvre. L'effet d'enseignement

n'est-il pas autre chose qu'une dés-identification identifiante ? Tel est l'un des paradoxes essentiels que nous avons souligné dès les premières pages de ce livre.

## 2. La fonction

Il est plus aisé de comprendre que la relation ait la compétence d'une fonction. Qu'est-ce à dire ? Une fonction est généralement définie par l'action constante qu'elle exerce sur une valeur que l'on appelle, en raison de cette situation, une variable. Mais cette définition suppose que la variable ne parvienne pas à ébranler le profil de la fonction qui demeure inchangé. Ce n'est le cas ni de la fonction mathématique, ni de la fonction linguistique, ni de la fonction relationnelle qui nous occupe ici. La fonction mathématique est à interpréter au second degré, comme étant la corrélation entre une fonction variable et une variable fonctionnelle. Elle mesure, en effet, une double opération : l'influence de la fonction sur la variable qu'elle articule et celle de la variable sur la fonction qu'elle relativise (3). Elle est la corrélation entre deux grandeurs dont l'une est, par hypothèse, provisoirement considérée comme indépendante. Le processus est le même en ce qui concerne la fonction linguistique. Lorsque le prédicat qualifie le sujet, il agit comme une variable dépendant de la fonction du substantif. Mais, en vertu de l'effet de sens qu'il libère, il se pose en variable indépendante de ce même substantif qu'il dénote. Le sens connoté dans le sujet isolé de la proposition est une variable indépendante

3. Appliquant ce schéma à l'analyse du langage, Frege a clairement établi que la fonction est la corrélation entre une valeur tenant temporairement lieu de fonction (= l'enseignant) et une autre faisant momentanément office de variable (= l'enseigné). Voir *Funktion, Begriff, Bedeutung*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 5. Aufl., 1962.

## 62 *La relation d'enseignement*

tant qu'il n'est pas dénoté par une autre variable, celle du prédicat qui se trouve défini par le sens même qu'il définit.

Nous appelons fonction l'articulation fictive de la fonction et de la variable. Tel est le modèle que nous proposons de transposer à la relation. Précisons qu'il nous interdit d'assimiler à une simple opération de feed-back l'action de la variable dépendante sur la variable indépendante. Cette donnée implique, en effet, que le choc en retour de la variable soit le résultat indirect et différé de l'opération de la fonction. La relation n'est pas la communication. Si l'action de la variable dépendante est occasionnée par celle de la variable indépendante, elle n'est pas que réaction. Elle est aussi et surtout un foyer d'opérations autonomes et diversifiées. Voilà le schéma qui assimile la relation à la fois à un processus d'interaction, de co- et d'inter-relation. C'est dire que la relation qui précède les termes qu'elle fait venir à terme dessine l'espace de l'articulation du sens.

C'est sans doute parce que, dans notre esprit, se produit une interférence entre le sens mathématique et le sens sociologique du mot fonction qu'il nous est difficile d'entrer dans l'intelligence d'un tel modèle. La notion de statut statufie la fonction connue comme processus, celle de rôle l'enrôle et la contrôle, celle de fonction lui impose un mode univoque de fonctionnement. Mais, en réalité, ces trois coordonnées ne sont pas sans être constamment modifiées par la mise en oeuvre de la relation. Sans doute l'aspect institutionnel qui les détermine reste-t-il inchangé, mais le sens, les finalités et les moyens qu'elles requièrent de droit ne cessent d'être interrogés, contestés, déplacés, redistribués. Paradoxe étonnant de la relation dont le processus symbolique défie, dénie et contredit le fonctionnement institutionnel. La fonction d'enseignement est la cause et l'effet de cet étonnante subversion. Elle n'agit qu'en marginalisant et en relativisant le praticable qui la supporte.

La relation d'enseignement a pour effet de transformer les termes qu'elle articule. Elle se vérifie sur des terrains aussi diversifiés que sont ceux de l'hôpital, de la psychothérapie, de l'église, de l'école, de la formation, du commerce... Autrement dit, elle est au principe de la fonction soignante, de la fonction analysante, de la fonction apprenante, de la fonction formante, de la fonction commerçante... Nul n'enseigne, s'il n'est enseigné par sa pratique et par le discours qu'il tient. Mais, en revanche, nul n'est enseigné sans qu'il n'enseigne à son tour. L'antériorité logique de la relation implique la perméabilité, la réversibilité, l'asymétrie symétrique, finalement le renversement et le déplacement des termes. Il y a blocage, lorsque la relation n'est plus enseignante, disons lorsque elle n'est plus une fonction.

Passons à quelques illustrations. Le médecin ou l'infirmier qui guérit et soigne, ne peut le faire sans la participation active du malade. Mais il n'y a pas de fonction soignante, si celui qui intervient n'est lui-même guéri ou soigné par l'attitude de ce dernier. L'action déclenche une opération thérapeutique à l'endroit même du médecin ou de l'infirmier. Il est, en effet, possible que le soignant quête affection auprès de son malade, que, quittant le champ de cette demande, il soit interrogé par le courage ou la souffrance qu'il observe, qu'il soit, enfin, entraîné à modifier ses attitudes, voire ses techniques d'intervention. On étendrait avantageusement cette analyse à la fonction croyante, comprise au sens religieux du terme. L'éveil à la foi dont le catéchiste est l'occasion ou l'instrument n'est pas sans interroger, déplacer et renforcer la foi de celui-ci. On n'hésitera pas à dire, compte tenu de ces indications que ce ne sont point les individus, mais bien la fonction qui guérit et soigne, fait croire et persuade les partenaires en présence. L'espace interlocutoire de l'intersubjectivité est ouvert par la mise en oeuvre de la fonction enseignante.

### 3. Le transfert

Nous venons de voir que, lorsqu'ils sont pris dans le tissu de la relation, les deux modèles précédents sont investis d'une signification nouvelle et paradoxale. Voici, en effet, que l'identification se retourne en dés-identification et la fonction codée dans les rôles et les statuts en anti-fonction. Ces stratégies de glissement, d'inversion, de retournement, de déplacement, de surpassement représentent autant de figures connexes d'un dispositif fondamental : le transfert. Commençons par bien entendre les connotations du signifiant, avant de proposer une explication théorique. C'est par le terme "Gegen-übertrag" que Freud rend compte de la totalité de ce processus. Le mot "Übertrag" signifie porter au-delà et sur une ligne donnée, nous dirions dépasser en tirant un trait, sur-passer et passer sur... Il indique la position équivoque de la relation comme principe, moyen et fin, comme moteur, conteneur et détenteur du passage. Il recouvre la démarche de quiconque entre et se maintient dans ladite relation. C'est bien l'enseignement qui est le principe structural, c'est-à-dire la cause et l'effet du transfert.

Enseigner ou être enseigné, c'est méta(über)-phoriser(-tragen) le transfert. Qu'est-ce à dire, sinon que la fonction enseignante se réalise à reporter sur autrui les effets d'un savoir obliéré par l'inconscient, savoir que ce dernier nous renvoie avec accusé de réception ? En prêtant, je puis interpréter la restitution du prêt que je provoque . Mais il est également juste de dire que ce qu'autrui a lui-même interprété prête à nouveau à interprétation. Le propre du transfert n'est-il pas d'installer la relation sur l'axe d'une dissymétrie génératrice de dés-identification et de dysfonction, deux caractères dont nous reconnaissons qu'ils sanctionnent l'acte d'enseignement ? Au total, enseigner revient à fonder

l'identité sur la différence, pour que le sujet refasse par fiction le chemin de sa genèse.

Tel est le transfert : il n'institue pas le sujet sans le destituer. C'est pourquoi il est inséparable d'un contre-transfert que vient souligner la préposition "gegen" du terme "Gegen-übertrag". Le retour du message est toujours un message en retour, jamais un simple feed-back, car il est relu, revu et corrigé par chacun des deux partenaires qui calculent, chiffrent, dé-chiffrent et confrontent inconsciemment le transfert qu'ils ont fait l'un sur l'autre et l'un grâce à l'autre. Le contre-transfert est le mode, sous lequel chacun renvoie à autrui l'interprétation du croisement des transferts. Interprétation, il va de soi, différente pour chaque partenaire, puisque l'un l'émet et que l'autre se doit de la recevoir, s'il veut être enseigné. Interprétation continue, soutenue par un redoublement ininterrompu du transfert. Prenons acte du fait, que la ligne de ce processus est sans cesse brisée par les exigences du décentrement et du recadrage. Si l'on envisage cette opération, en dépassant le simple niveau des interactions, on constate qu'elle fait jouer la préposition gegen sur le double registre de l'accompagnement et de la limite, tant il est vrai que la réplique transférentielle au transfert va en un certain sens contre une demande par trop massive et agit à l'encontre du désir retenu prisonnier dans cette demande.

Point de relation sans contre-transfert et point de contre-transfert sans assistance et sollicitude témoignée envers autrui. Mais ce n'est point nier le côté positif d'une telle attitude que de récuser certains appels et que de relativiser certaines suppliques. C'est tout simplement marquer les limites à l'intérieur desquelles le désir, dégagé de demandes insistantes, sera enfin capable de d'être éveillé. Le désir, c'est-à-dire la prise en compte de l'interpellation de soi par l'autre... Ainsi, le contre-transfert est-il moins une correction apportée au transfert que le moment même du transfert, où la relation enseigne. Si le

transfert est temps de l'amour, il est le temps de la résistance. De la résistance, c'est-à-dire de la fin de non-recevoir, opposée plus à la forme des demandes réciproques qu'aux contenus divers qu'elle charrie. C'est la résistance à la demande formulée de part et d'autre, qui inaugure le temps du contre-transfert.

Voici venu le temps de l'affrontement des demandes ou, plus exactement, des façons de s'exprimer ou de s'adresser les uns aux autres. Répétons-le au risque de lasser le lecteur : la demande, comme d'ailleurs le besoin, sont non des attitudes déviantes, mais des modalités du désir. C'est à trouver la juste façon de désirer, permettant de s'ajuster les uns aux autres que se résout le transfert. On a suggéré plus haut que les discours de l'hystérique, du maître et de l'universitaire exprimaient des résistances non seulement au transfert, mais au contre-transfert lui-même, lequel ne peut se couler que dans la figure du discours de l'analyste, sans pour autant se substituer définitivement aux discours précédents. A quoi peut-on juger que la demande satisfait enfin à l'exigence d'un tel discours ? A n'en pas douter, à la reformulation à laquelle elle est soumise et qui la retient de se poser en réaction face à la demande réelle ou imaginaire d'autrui. Ainsi, l'asymétrie des demandes est-elle le signe d'un refus de langage commun et d'une recherche de langue commune. Refus et recherche qui ne débouchent pas, comme on le dit trop souvent, sur un consensus, c'est-à-dire sur une reconnaissance positive, mais sur une reconnaissance négative des désirs en présence. Chacun laisse l'autre accéder à ce qu'il est, sur la base d'une indifférence réciproque, à partir de la commune revendication d'un point neutre ou d'un degré zéro de la rencontre. Survient alors le moment conclusif du transfert : celui de l'anti-transfert, où chacun est reconnu dans son originalité et dans son indépendance : "Par ce que c'estoit luy ; par ce que c'estoit moy", comme le reconnaît Montaigne. Voici enfin que l'amour, de transfert éprouvé au creuset de l'anti-transfert, se métamorphose en possible amitié...

### III. PLAN DE LA PERFORMANCE

#### 1. La production de savoir

Le triple dispositif ci-dessus exposé est le moteur de l'efficacité symbolique de la relation . Il réalise un premier effet, plus manifeste et repérable : celui de produire du savoir. Que l'on s'entende bien. On ne saurait nier qu'il existe des connaissances acquises, résistantes, organisées en noyaux ou réseaux. Mais ces prérequis se trouvent mobilisés, pour être relus dans et par la relation. Ils sont recrées par l'acte même d'enseignement : les voici devenir signifiants, parce que porteurs d'imaginaire, inducteurs de désir et générateurs de connaissances. Maître et disciple, professeur et élève deviennent tous deux enseignant, parce qu'ils sont apprenant. De lettre morte, le savoir se fait sens ; d'affirmation, interrogation ; de contenu, forme ; de matière, style ; de catégorie, structure...

On n'hésitera pas à moduler cette performance en parlant de passage du récit au discours ou encore de renversement de la relecture en lecture. On le devine, c'est à un travail d'actualisation ou d'interprétation, auquel nous convie la relation conçue comme étant un opérateur de transformation du savoir. Assimilé à un récit, articulant le double plan du narratif et du discursif, l'ensemble des connaissances s'enchaîne selon l'ordre de leur transmission. Il se trouve livré avec le mode d'emploi d'une pédagogie immanente. Mais pour que le récit devienne un discours, au sens d'acte de parole, il faut qu'il soit tenu par quelqu'un qui l'adresse à quelqu'un. Voilà dressée la scène de l'enseignement. Apprendre, ce n'est point assimiler des connaissances présentées comme "digest", mais c'est entendre le discours d'un récit. Entendre, au sens d'écouter

## 68 *La relation d'enseignement*

mais aussi de déchiffrer le message. Il y a enseignement, dès que le savoir est transmis, en étant interprété comme une question.

La différence opposant et unissant relecture et lecture recouvre celle qui distingue récit et discours. Le récit est une relecture, c'est-à-dire une écriture remaniée au cours du temps par des lecteurs-auteurs. Telle est la loi qui régit la constitution séculaire du savoir en encyclopédie, par addition, totalisation et restructuration. Convient-il, pour apprendre ou faire apprendre, de relire à nouveau le parcours de cette relecture, d'en passer par la re-citation interminable du récit ? Nous répondrons par la négative, si nous entrons dans l'intelligence du processus précédemment décrit. Le propre de l'enseignement est, en effet, de prélever et de sélectionner, sur le champ des connaissances, celles d'entre elles qui sont susceptibles d'être entendues dans l'espace d'écoute aménagé. Alors, la lecture du sens catalysé dans et par la relation se substitue à la relecture d'un sens transcendant et totalitaire. Il ne s'agit pas d'actualiser le savoir passé, mais de s'appropriier le sens déjà actualisé dans et par la mise en oeuvre d'une même fonction "lisante".

### 2. Le déplacement du fantasme

Moins évidente est la performance que la relation exerce à l'endroit du fantasme, généralement considéré comme un obstacle à l'oeuvre de l'enseignement. Et pourtant le fantasme nous apparaît avoir un triple impact sur le dispositif que nous avons mis en lumière. Il est d'abord, au principe de la relation, le symbole du tiers fondateur. Qui nierait que les rencontres se nouent et se dénouent, trop souvent, au fil d'un imaginaire d'abord exalté, puis déçu ? Qui ignorerait que le désir de former et d'entrer en formation mobilise tout un lot de représentations fantasmatiques ? Celles-ci se présentent d'abord comme

un prétexte à la relation et donc à l'enseignement. Elles anticipent le travail de l'identification, de la fonction et du transfert, en laissant croire que l'idéal est atteint. Elles instituent la relation, au moment même où elles la troublent en la parasitant. Mais le chemin du fantasme à la relation menace d'aboutir à une impasse, dès lors que l'imaginaire convoqué, en se fixant et en se figeant, se substitue à la relation. Le voici qui de moyen devient fin.

C'est à la relation d'ouvrir le fantasme à d'autres fantasmes, en vue de multiplier les points d'ancrage. De point de repli, le fantasme devient point d'appui. Il se renverse à ce point. On aurait pu croire qu'il fondait la relation, alors que c'est la relation qui le fondait en lui donnant son sens. Tout fantasme nous apparaît, en effet, comme étant un désir de rencontre dévié, refoulé ou rejeté. Loin de nous l'idée qu'il enseigne. Il n'enseigne rien, s'il ne reçoit son sens de la relation dont il a été pour ainsi dire, au départ, la cause apparente et dont il est actuellement l'effet symbolique. Prenons un exemple qui nous permettra d'illustrer ces considérations abstraites. Telle personne qui renonce à son emploi au profit d'un autre, encore hypothétique, qui serait plus agréable, mieux payé et à l'horaire moins chargé, se décide sans nul doute sous le coup d'un fantasme, venant occulter un ras-le-bol, comme on dit. Si elle veut éviter l'échec, il est plus prudent qu'elle étudie son cas, en demandant conseil ou s'inscrivant dans un stage où elle fera un bilan de ses activités. Si d'aventure, elle se sent attirée par un autre emploi, ce peut être aussi bien en raison d'aptitudes réelles qu'en raison de nouveaux fantasmes qui se sont substitués au premier. Elle s'imagine être plus à l'aise comme banquier que que comme coiffeur, bien qu'il s'agisse, ici et là, de l'exercice d'une même compétence qui se réalise à tondre les clients. Elle se voit mieux dans cet autre emploi qui lui "dit" davantage, où elle sera plus épanouie. On le comprend, c'est un fantasme ambigu qui conduit cette personne à frapper

## 70 *La relation d'enseignement*

à d'autres portes et ce sont ces portes ouvertes qui lui découvrent d'autres fantasmes, susceptibles, à leur tour, d'être intégrés dans la relation.

Que ces représentations imaginaires soient, mais de façon réversible, causes et effets de la relation, cela signifie qu'elles dessinent l'espace structural de la rencontre. Espace mobile et ouvert, menacé cependant de se fixer dans des limites définitives. Tel est bien le cas, dès lors que le fantasme, cessant d'opérer comme structure, s'impose soit comme une cause, soit comme un effet, coupé de tout lien avec le dispositif de rencontre qu'il occasionne ou dont il découle. Au lieu de glisser en se redoublant, le voici qui piétine, en se dédoublant indéfiniment. Nous avons à faire à une résistance, qui paralyse l'imaginaire, qu'elle transforme en borne et non en limite, en terme et non en nouveau lieu de passage. Comment sortir de l'impasse, sinon en considérant le blocage comme une résistance à la relation et la relation, par conséquent, comme l'espace privilégié, où celle-ci peut être renversée en instrument de passage ?

Ce parcours n'est pas illusoire, aux yeux de quiconque attribue au transfert une performance équivalente à l'impératif catégorique. Se laisser enseigner, c'est accepter d'en sortir, en lâchant prise et en prenant pour seul véhicule l'injonction du passage. Après coup, et après coup seulement, le sujet se découvre d'autres fantasmes, au regard desquels les premiers apparaissent comme autant de refus et d'impuissances, cristallisant l'angoisse de s'écarter de la norme ou celle de se perdre. Recourons, là encore, à un exemple relatif à l'apprentissage, pour mieux mesurer les conséquences de la disjonction entre l'effet et la cause, qui condamne le fantasme à la répétition stérile. Un collègue, enseignant les statistiques, soumettait récemment à un groupe de réflexion en didactique le cas suivant. La plupart du temps, les étudiants, au lieu d'user des nombres entiers comme d'autant d'instruments d'un code symbolique, se sont empêtrés dans des problèmes de limites, c'est-à-dire dans des questions issues

d'une division imaginaire de valeurs intermédiaires. Ils ont manifestement fantasmé, à la suite de Zénon, les écarts comme étant des parcours indéfinis à emprunter pour s'interdire d'arriver au but. Ils ont, pour évoquer la solution donnée par Aristote, transformé en écarts actualisés et actuels les limites conventionnelles ou les seuils potentiels. Bref, ils ont traduit en termes de réel ce qu'il convient d'entendre en termes d'imaginaire. Si la femme du marin se demandait combien de vagues et combien de gouttelettes d'eau, elle devait "traverser" pour rejoindre son bien-aimé, elle n'en finirait pas de traverser des mers ! Mais elle se jette à l'eau en répondant heureusement ! à l'appel de la relation qui lui fait franchir monts et rivières. C'est que la relation résout les fantasmes qu'elle fait surgir. On ne saurait s'étonner d'un tel miracle, puisque ce sont ces mêmes fantasmes, découverts après coup comme résistances, qui sont ensuite projetés en avant, comme si le parcours n'avait pas eu lieu. Suscités dans et par la relation, ils s'offrent à être interprétés à la lumière de celle-ci, qui nous rappelle ici tout bêtement qu'on n'en a jamais fini d'aimer. Mais l'enseignement, contenu dans cette réaction, ne s'arrête pas là. On vérifie, en effet, aisément que c'est souvent afin d'éviter des interrogations touchant à l'épistémologie que les étudiants "en question" ont choisi d'étudier les statistiques. Rien d'étonnant à ce que les fantasmes de la limite surviennent, pour cristalliser le retour du refoulé, ou encore pour lever la dénégation et la transcrire en résistance. Une chose est certaine : l'enseignant qui a su éveiller de tels fantasmes est sans doute capable de les gérer, en se présentant comme le symbole des nombres entiers qui se donnent sans compter !

### 3. La mise en communication

On oublie trop souvent que la communication charrie, avec le message, tout un arsenal de fantasmes, qui ont tantôt un rôle de stimulants, comme tel est le cas dans les phénomènes relatifs à la rumeur, tantôt de blocages, comme nous le remarquons fréquemment dans les situations d'apprentissage scolaire. C'est sans doute le modèle du parasite qui exprime au mieux le double jeu, auquel se livre le fantasme dans la communication. Opposant et adjuvant à la fois, il s'organise en résistance mais, dans le même temps, peut s'inverser en médium. Il se présente ainsi comme étant, dans la trame communicationnelle, l'articulation du point à l'envers et du point à l'endroit. On s'en doute, cette réversibilité n'est pas magique. Elle implique, à coup sûr, l'espace d'une relation d'enseignement, grâce à laquelle le sujet est invité à prendre du recul, pour lire autrement la réalité qui se déroule comme un paysage sous ses yeux. C'est en convertissant l'obstacle en moyen que chacun produit les effets de signifiants dont le savoir sera la configuration symbolique, puis la représentation conceptuelle.

La mise en communication que contrôle l'expérience de la relation modifie non seulement la signification des fantasmes, mais aussi, pour reprendre l'expression de E. Cassirer, les formes symboliques du savoir. Elle entraîne, en effet, un changement radical de la situation du message : compte tenu du conflit des fantasmes qui le travestissent et du conflit des interprétations qui l'investissent, le sens ne préexiste pas à la communication, mais il découle de celle-ci. C'est dire que c'est en communiquant que les sujets construisent le message. Renversement significatif qui marque l'impact de l'opération de la relation d'enseignement sur le champ communicationnel. Voici que le sens communiqué se découvre subverti au nom de l'exigence d'un excès de sens dont

chacun témoigne, en s'improvisant enseignant l'un de l'autre. Détruire les formes du savoir, faire appel à d'autres formes négociées dans le transfert, recomposer le savoir en refondant les contenus par information, projection et investissement, telle est l'oeuvre polémique de l'enseignement. Prenons acte de cette subversion qui se manifeste à travers des effets multiples et variés qui rejaillissent sur chacune des fonctions de la communication. Elle se lit, par exemple, dans le redoublement de l'émetteur et du récepteur, dans les remaniements du code, dans la substitution du canal à la relation en exercice, dans le glissement de l'objet érigé naïvement en référence, enfin dans la déconstruction active et incessante qui transfigure le message. Loin de troubler la communication, ce bouleversement des règles que le travail de l'enseignement provoque rend, au contraire, la communication plus communicante. Perçu de ce point de vue, le modèle classique de la transmission du savoir nous paraît bien pâle et bien étriqué. On ne saurait s'en étonner, car il met la relation au service des connaissances, alors que ce sont, à nos yeux, les connaissances qui doivent être placées au service de la relation. D'acteur ou d'auteur du savoir, l'enseignant, qu'il soit maître ou disciple, se mue en agent de transmission de messages codés. Arrêtons-là le début d'une démonstration que nous nous proposons de poursuivre, mais sur un front plus large, dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE IV

### COMMUNICATION, FANTASME ET SAVOIR

L'expérience de la relation repose sur un espace de communication, qu'elle délimite et dépasse. Le lecteur partage à tort peut-être le sentiment que l'enseignement dont il est question reste le fait de l'enseignant et de l'étudiant ou encore du maître et de l'élève. Cette appréciation courante est à réviser. Car nous avons écrit les pages précédentes en gardant présente à l'esprit l'idée que toute relation, même négociée en dehors du champ de la communication scolaire, peut devenir une relation d'enseignement. Quoi qu'il en soit, il n'est pas à douter que c'est en tant qu'engagés dans un groupe social donné, que les termes se rencontrent et se croisent... Cette situation se vérifie, de façon plus tranchée, à l'école, où le collectif symbolise la société, à laquelle élèves et étudiants appartiennent. C'est pourquoi, s'il est pensable qu'il y ait une communication sans relation, il est, en revanche, impossible qu'il y ait une relation coupée de son prolongement communicationnel. C'est cette disjonction possible, mais aussi cette conjonction nécessaire, que nous nous proposons de mettre en lumière dans ce chapitre, en développant les implications qu'elles entraînent sur l'interprétation du fantasme et sur celle du savoir. Commençons par rappeler le dispositif des circuits communicationnels, avant d'analyser les effets subversifs que produit la relation sur le fonctionnement de la communication, de l'imaginaire et de la connaissance.

## I. COMMUNICATION

### 1. Le modèle

Entrer en communication, c'est tantôt émettre, tantôt recevoir un message qui nous atteint par la médiation d'un canal et que nous interprétons à la lumière d'un code. Tel est le schéma notionnel, à dominante linguistique, du parcours interrogé. Il implique une série de données, ou plus précisément de fonctions, qu'il convient d'expliciter. Il n'y a pas de communication sans la présence et l'action d'un émetteur et d'un récepteur. Le premier détient ce qu'il est convenu d'appeler la fonction expressive. Il parle, exprime et articule le message. Quant au second, il écoute ce dernier, en s'efforçant d'y être attentif. Il témoigne de la fonction impressive ou conative. L'enseignement implique, on le sait, la mise en oeuvre de ce dispositif de base. L'enseignant est l'émetteur qui transmet des contenus de connaissances, l'enseigné le récepteur qui accueille et assimile ces éléments. Enseigner revient alors à communiquer, ou de façon équivalente, à faire-savoir quelque chose à quelqu'un.

Mais cette rencontre suppose deux médiations essentielles : celle du canal et celle du code. Le canal est le véhicule de la transmission. Ecrit, dialogue, image, geste, téléviseur, téléphone... : autant de moyens, grâce auxquels émetteur et récepteur entrent en "contact" ou, pour évoquer un synonyme, sont "touchés" l'un par l'autre. Un tel toucher et un tel contact relèvent, en réalité, d'une désignation métonymique et métaphorique. Métonymique, car il mobilise plusieurs fonctions du corps : le regard, l'oreille, la main ou la bouche... Métaphorique, car il dépasse le simple contact matériel ou physique. N'y a-t-il pas des touchers qui touchent sans toucher ? Ces précisions concernent ce que l'on appelle couramment la fonction phatique, qui embrasse l'acte même

d'annoncer ce que l'on énonce. Communiquer, c'est sans doute faire savoir, mais aussi pouvoir dire.

L'autre type de médiation est assuré par le code, constitué des repères discrets, nécessaires au déchiffrement du message : les lettres, les mots de la langue, les chiffres, les sons, les couleurs, les formes et les modèles... Il dessine le lieu où résonne le message, où il prend sens, où il est interprété. Communiquer, avons-nous dit, consiste à faire-savoir et à faire-dire au sens même où ces termes sont employés dans les expressions : je ne te le fais pas savoir, je ne te le fais pas dire, mais aussi à faire entendre des significations communes à celui qui émet et à celui qui écoute. On comprend que le code engage la fonction métalinguistique, c'est-à-dire les procédures réglementant la référence à des valeurs et à des schémas culturels qui jouent le rôle de caisse de résonance, de vaisseau sonore ou de milieu signifiant. Le code est la figure conventionnelle de l'inconscient apprivoisé...

Le message ainsi répertorié est défini et circonscrit : il porte sur un sujet déterminé. Pensons aux disciplines scolaires et aux contenus relatifs à chacune d'entre elles. Mais il convient de le préciser, le thème désigne non seulement l'objet matériel du savoir, mais aussi l'objet formel, la manière ou le style. Il est inséparable des contingences qui l'interprètent. Telles sont les coordonnées de la fonction référentielle. On est souvent porté à confondre spontanément le référent avec l'objet extérieur, qu'il soit événement, chose ou personne, réel, sur lequel on parle. Mais la procédure référentielle est, en réalité, une procédure discursive. C'est pourquoi le thème est toujours tramé dans le discours, puisque la mise en oeuvre des figures du langage vise à circonscrire l'objet. Il est ainsi susceptible d'être envisagé sous deux aspects : celui du propos que l'on tient sur lui et celui de l'interprétation même du propos tenu. L'un souligne la fonction référentielle, l'autre la fonction poétique.

Communiquer revient à faire-savoir (fonctions expressive et impressive de l'émetteur et du récepteur), à faire-dire (fonction phatique, génératrice de "contact"), à faire-entendre (fonction métalinguistique supportée par le code), à faire référence (fonction de désignation du discours), enfin à faire interpréter (fonction connotative du discours)...

On le conçoit sans peine, la communication est distincte de la simple information, qui tire le message d'une "consigne communicationnelle", selon l'expression d'A. Moles. Elle a pour première particularité de contribuer à l'émergence du message qu'elle transmet. La deuxième, qui saute aux yeux, tient à ce que la communication fait parler le corps. C'est moins le parcours énoncé ci-dessus qui la spécifie en propre que le sentiment de surprise, provoquée par le choc du signifiant : un toucher, un cri, un clin d'oeil, une main fermée ou tendue, une respiration, un soupir, autant de "presque rien" qui font vaciller, osciller ou basculer le sens. Cette remarque est essentielle, car la communication a moins pour finalité de livrer un contenu de savoir que de contribuer à l'éveil d'un corps, qui, mis à pieds et sur pieds, saisit et comprend des ensembles figuraux. Certes, cette situation implique que le message soit exprimé, reçu, entendu, voire transformé, mais l'acte de communiquer s'achève moins sur la réception du message que sur la métamorphose signifiante du corps dont le message est le prétexte. Enfin, et nous pointons la troisième particularité déjà inscrite dans les deux premières : la dimension langagière détient le rôle principal. C'est à coup sûr, grâce aux signes que la communication donne corps au corps, en signifiant le sens. On conteste parfois cette priorité langagière au nom des formes non-verbales et para-verbales de la communication. Mais ce n'est point sans un malentendu mettant en cause la triple fonction du langage, qui est le principe, l'espace intermédiaire et la fin de la communication. Ce n'est donc pas parce qu'il n'accompagne pas actuellement et explicitement la

transmission du geste qu'il ne confère pas à celui-ci, en première ou dernière instance, la sanction symbolique.

## **2. Le fonctionnement**

Si nous appliquons les données précédentes à la communication d'enseignement, force nous est d'observer plusieurs distorsions ou déviations, infligeant un démenti au profil normatif ci-dessus explicité. Commençons par le message dont la nature se révèle ambiguë. Rien ne sert, en effet, de transmettre du savoir, si l'interlocuteur ne veut ni ne peut se l'approprier. C'est dire combien l'enseignement s'adresse plus à la volonté qu'à l'intelligence de l'auditeur. Or cette condition requiert que les connaissances proposées soient présentées et perçues comme des moyens de vouloir et comme des outils de pouvoir, en fait, comme les supports du désir. Ne perdons pas de vue la finalité de l'enseignement qui met tout en oeuvre pour donner à autrui les instruments indispensables à l'expression de sa personnalité. Ainsi, un message qui ne solliciterait que l'intelligence, qui ne comporterait aucune épaisseur affective, qui ne serait prétexte à aucun plaisir ni à aucun vouloir ne subirait point le traitement signifiant de la fonction phatique. Point de toucher, point de contact, si le savoir ne vient interpeller la volonté. Prenons acte de ce fait. L'ambivalence du message, relevant de l'intellect et du vouloir, est génératrice d'un paradoxe fécond. S'il bloque la communication, il détient aussi le pouvoir de la débloquent. Entreprise difficile, qui met en jeu une stratégie qui, parce qu'elle est analogue à celle que Pascal appelle l'art de persuader, éveille l'esprit au coeur et le coeur à l'esprit.

L'ambiguïté et le paradoxe affectent non seulement la nature du message, mais encore son fonctionnement. La parole d'enseignement implique,

comme nous l'avons noté, un redoublement. L'émetteur, en la proférant, s'entend, en effet, enseigner et le récepteur, en la recevant, s'entend, en effet, écouter. Or ce redoublement, qui transforme l'émetteur en récepteur, et donc en émetteur d'écoute, et le récepteur en émetteur, et donc en récepteur d'émission, définit la règle d'or de tout acte d'enseignement. L'éducateur communique non la parole exprimée, mais la parole entendue à l'occasion de l'émission de celle-ci. A son tour, l'élève, l'étudiant ou l'apprenti accueille non la parole entendue, mais la parole exprimée à l'occasion de l'écoute de cette dernière. Il n'y a point d'enseignement dont la communication ne se situe à ce deuxième degré, où le sens du message jaillit du croisement des redoublements. On le pressent, ce dernier phénomène est au-delà ou en deçà du feed-back, en vertu duquel les partenaires n'entendent que l'écho que produisent, l'un pour l'autre, les paroles entendues. Le maître construit le message en enseignant, l'élève ou l'étudiant en déconstruisant ou en reconstruisant le sens, dans et par l'écoute interprétante qu'il en fait.

Les deux paradoxes que nous venons de mettre en relief concernent respectivement la fonction phatique et la fonction poétique ou référentielle de la communication. Passons à présent à l'analyse de la fonction métalinguistique qui prend appui sur le code. C'est, en effet, à partir de repères multiples que le message est produit par le jeu conjugué de l'émission et de la réception dont chaque partenaire est, pour ainsi dire, le théâtre. Une telle situation suppose que le code de l'enseignement soit pluriel. Ce sont, tour à tour, les connotations linguistiques, les significations non-verbales et para-verbales et les jeux scéniques du corps qui viennent "trouer" le sens immédiat du discours tenu. On pressent l'importance d'une telle stratégie. Le canal privilégié de la communication est la langue. Qu'on ne se méprenne pas sur la fonction de cet attendu, surtout si l'éducateur se prétend spécialiste en audio-visuel ou en

informatique. Enseigner, revient à articuler les divers canaux de la communication sur le tronc commun de l'énoncé et de l'énonciation. Mais cette opération de rassemblement exige d'être elle-même contestée, dès lors qu'elle se garde de dégénérer en manipulation autoritaire et nivelante. C'est ici qu'intervient alors la fonction métalinguistique dont les multiples repères, prélevés sur des codes différents, ont pour fonction de faire vaciller l'idéologie d'un sens unique, orthodoxe, véridique et absolu.

La référence à la parole magistrale et magistérielle fonctionne, on le soupçonne, sur un mode paradoxal. Voici que, d'un côté, elle arrête le glissement et la dérive du sens, qu'elle s'impose en critère décisif de tous les repères. Mais voici que, d'un autre côté, elle se trouve questionnée par les nouveaux repères, surgis au fil de l'enseignement. Tel est le paradoxe décisif qui enracine la communication dans la relation. Nous n'avons jusqu'ici signalé, à l'attention du lecteur, que les figures et les aspects divers d'un processus identique. Mais, à ce carrefour de notre réflexion, c'est ce processus qui bascule dans l'espace de l'identification et du transfert. L'enseignant ou l'éducateur est toujours un maître, même s'il est heureusement dépourvu de maîtrise, dans la mesure où, de par sa fonction, il re-présente le code de référence, substitut et lieu géométrique de tous les codes. Il montre, souligne, pointe le sens de l'index. Mais au moment même, où il opère cette dé-termination et où il réalise cette sanction, il renvoie, indique et déporte le message. Il subvertit en différence la référence qu'il institue... C'est à cet instant et en ce lieu, que la relation re-coupe la communication, en l'entraînant sur un le terrain de l'ambiguïté, du redoublement, de la contestation et du renvoi.

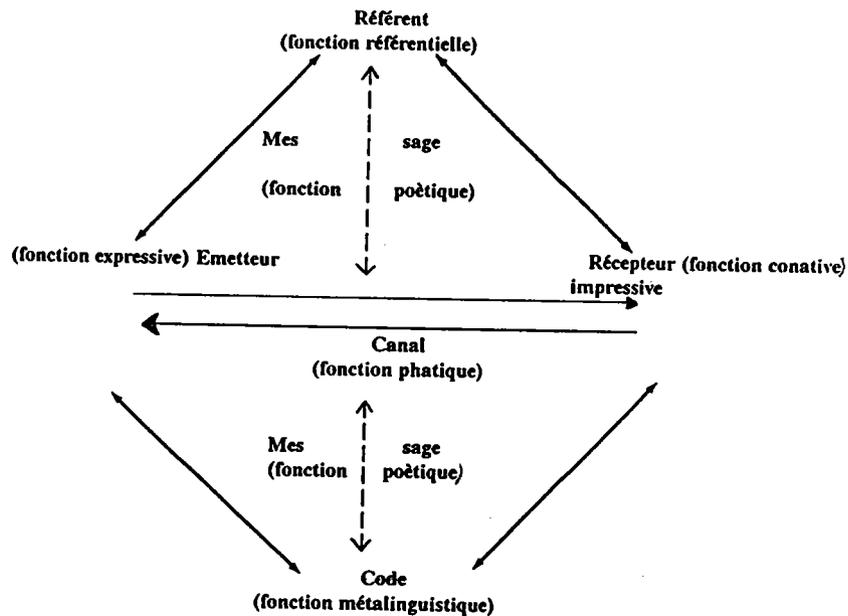


Schéma classique de la communication

### 3. Les caractères

Ces remarques nous forcent à reconnaître que la relation d'enseignement subvertit le champ de la communication, non sans se trahir à certains caractères singuliers. Le premier ressortit à la dimension herméneutique de la communication. A chaque niveau, ceux du canal, du code, de la référence et du message, nous décelons les fruits du travail de l'interprétation. Nul doute que ce soit la fonction poétique qui constitue, en dernier ressort, le principe déterminant du dispositif. Mais nous l'avons souligné, c'est la relation qui balise le domaine d'exercice de ce dernier. Elle provoque l'interprétation de l'émetteur et du récepteur, l'accompagne au plan du redoublement et lui assigne un terme,

en se donnant pour la référence ultime. Enseigner, c'est sans doute communiquer, mais sur un mode paradoxal, où le message est à la fois l'occasion et l'effet de la rencontre de deux vouloirs.

Selon cette perspective, les soi-disants défauts, récusés par les théories de la communication, se trouvent eux-mêmes pris en défaut. Ils représentent, en effet, autant de supports ou de symptômes de la dérive de l'interprétation. Soumettons cette conséquence à l'aune de quelques exemples. Ainsi, la redondance, qui désigne une répétition de l'information, est-elle généralement considérée comme une déperdition qualitative du message. Tel n'est pourtant pas le cas dans la communication d'enseignement, puisque la répétition offre l'occasion d'une nouvelle écoute et d'une nouvelle mise en cause du sens transmis. On étendra le même jugement à l'endroit de processus connus, tels que la latéralité que l'on oppose à la centralité, pour souligner l'éparpillement du message, tel encore que le parasitage qui exprime un brouillage, sinon une interruption de l'échange, tel enfin que le malentendu qui évoque à notre esprit une falsification ou un gauchissement du sens. Si la communication est placée, au point où nous l'avons souligné, sous l'égide et sous le contrôle de la relation, on est en droit de s'attendre à ce que celle-ci transforme la latéralité en condition de recentrage du message, le parasitage en symbole de renvoi et le malentendu en signe de déplacement de ce dernier.

Nul ne s'étonnera de ce que ce renversement que l'enseignement inflige aux significations reçues nous autorise à qualifier la communication de marginale. N'est-ce pas à partir des ratages, des dérapages et des interstices que le sens, brusquement relativisé, sollicite le vouloir, que le redoublement s'instaure, que le message est recréé et que le code s'efface devant une réciprocité interpellante et pourvoyeuse de repères ? Le désir parle, on le sait, dans les trous, dans les ruptures et dans les dénivellations du sens. On est, par

conséquent, toujours apte à enseigner et à être enseigné, dès que l'on parvient à prendre pour un lapsus du vouloir le langage en son entier (1). C'est sans doute l'impossibilité d'accéder à une telle interprétation qui génère ou entérine les blocages communicationnels.

La situation d'enseignement circonscrit un espace où le sens est lu et entendu, pour être ensuite énoncé et proféré. Voici que les non-dits se murmurent, que les silences se parlent, que les soupirs marquent une ponctuation, signe d'attente ou d'impatience, que les regards se croisent au point du scotome, que l'index pointe le lieu d'une occultation, que la reprise du discours escamote un trait signifiant. Qui jugerait incohérente la fonction de ces écarts ou qui rangerait ces derniers dans la gamme des dysfonctionnements confesserait, par là, son ignorance des procédures langagières qui instituent le sens, grâce aux oppositions de différences ou aux positions discontinues des signifians. La raison précise, pour laquelle les déplacements marginaux de la communication sont générateurs, producteurs ou inducteurs de sens, tient à ce qu'ils nous ramènent, en deça de la grammaire où le sens pontifie, aux césures instituant de tout acte de parole.

On ne saurait pourtant séparer le langage de son support corporel. Nul ne niera que le langage soit matière sonore, volume sensible et articulation charnelle. Nul ne contestera, en revanche, que le corps soit espace signifiant, capacité symbolique et spirituelle. Quiconque enseigne le sait fort bien : le langage est et n'est pas le corps. C'est pourquoi les mots font rire, aimer, souffrir, jouir, mourir et ressusciter. Sans cette merveilleuse efficacité qui leur permet d'intégrer le corps par substitution, quel plaisir y aurait-il à enseigner ou à être enseigné ? On exprimerait avec bonheur cette implication mutuelle du corps et

1. Tel est le processus qui régleme l'émergence du gai savoir. Le *lapsus* brise, en effet, la loi du sériel et celle du sérieux.

du langage, en corrigeant la thèse de Schopenhauer, selon laquelle le corps désigne le phénomène de concrétion ou de concrétisation du vouloir-vivre. Nous dirons plus volontiers que le corps est la matérialisation d'un vouloir-dire, puisque c'est bien le langage qui, introduisant la scission dans l'être, est au principe du vouloir-vivre.

Les considérations précédentes mettent en lumière la finalité de toute communication : donner prise au désir par la médiation des mots. Elles présupposent que tout échange, toute rencontre ou toute conversation comporte un caractère éthologique. Autre façon de reconnaître que le corps est déjà parole, avant même que la parole ne prenne corps. On ne parvient à communiquer sans entrer dans cette dialectique, en vertu de laquelle le corps devient lisible dans la parole et la parole visible dans le corps. Aussi la référence à l'éthologie est-elle incluse dans la fonction signifiante et dans le champ corporel du langage. Mais il faut aller plus loin encore. Nous voyons, en effet, dans le double statut ambigu du corps et de la parole, le jeu même de la relation. C'est pourquoi nous situons, dans la différence qui rapproche et éloigne le corps de la parole, le milieu opérationnel de la relation d'enseignement dont le propre est à la fois d'articuler et de déplacer le sens.

Entraînée par la fonction enseignante, la communication revêt un caractère singulier d'asymétrie ou de dissymétrie, dont la cause n'est pas à chercher dans la structure hiérarchique du modèle du maître et de l'élève. C'est, en effet, la dynamique inhérente à la relation qui, en renversant les identifications ou les équilibres établis, introduit des ruptures génératrices d'appels, de requêtes, de reprises, de recherches et de nouveautés. On se trompe si l'on décrète que la communication réussie implique harmonie, équilibre, consensus sur le sens ou identité de vue. Tout autre est notre sentiment. S'il n'y a point d'enseignement sans communication et point de communication sans

redoublement et sans dérive de l'interprétation, comment ne pas réviser le modèle reçu ? N'est-ce pas la dissymétrie qui, dans les expériences de formation, d'étude et d'apprentissage, suscite le questionnement, stimule l'émulation ou libère la créativité ?

## II. FANTASME

Le fantasme intervient, au plan de la communication, comme un élément perturbateur, dont l'effet est de parasiter le message. Mais, ce faisant, il produit, en même temps, une fissure dans la circulation du sens, une rupture qui a pour conséquence de renverser les rôles et de relancer la communication, en appelant à la dissymétrie, qui préside à tout échange et à tout dialogue. Supposons que je surprenne un lapsus dans la bouche de mon interlocuteur, qui me parle avec une magistrale autorité. Soudain, son image devient vacillante, au point que je doive me repositionner face à lui : le lapsus que je viens d'entendre me met en situation d'émetteur et place mon partenaire dans la position d'un récepteur, s'efforçant d'entendre l'éventuelle interprétation que j'ai pu faire de ses dérapages discursifs. Un bruit insolite, un bourdonnement d'insecte, l'arrivée d'un intrus dans une salle de conférences, d'un coup, le propos est restitué à son étrangeté, l'échange déplacé sur le terrain asymétrique des oppositions et des différences. C'est dire combien le fantasme n'exerce son efficacité au plan de la communication que dans la mesure où il est à la fois un effet de la relation, dont il reçoit sens et une occasion de cette même relation qu'il sollicite d'intervenir pour compenser le sens déficient.

### **1. La situation**

Le lecteur jugera peut-être cette analyse incongrue. La relation éducative ne s'impose-t-elle pas et ne se développe-t-elle pas à contre-courant du fantasme qu'elle condamne et réprime ? Le formateur, quant à lui, n'a-t-il pas tendance à "casser" les résistances imaginaires de ceux dont il a la charge ? Si l'on examine enfin le dispositif de l'apprentissage, ne découvre-t-on pas, à la base de son interprétation, les mêmes préjugés et les mêmes réactions ? Eduquer, former et apprendre : ces trois pratiques ont, nous semble-t-il, livré la chasse aux fantasmes qu'"il faut" réprimer, détruire, réduire et éliminer. Mais n'est-ce pas de fantasmes inavoués que s'entretient cet "il faut" qui, ne relevant d'aucun impératif éthique, parle le langage d'une nécessité de fait, découlant d'un réel fantasmé, érigé en ordre ! "Il faut", "il n'y a qu'à...", "c'est comme ça...", "on doit" : telles sont les formules magiques, relançant le discours orthodoxe qui pourchasse les fantasmes, au nom même d'une position normative du fantasme, s'entretenant de l'illusion que le réel oblige... Et pourtant enseigner, n'est-ce pas tout autre chose ? N'est-ce pas s'efforcer avant tout de restituer à la relation sa structure imaginaire et, par conséquent, d'utiliser le fantasme comme le levier d'une interpellation, comme le véhicule possible d'un sens interpersonnel, comme le point d'appui ou l'objet transitionnel d'une aventure incertaine, d'un passage risqué, d'une décision fragile ?

Exprimons les prérequis qui guident notre appréciation. Le fantasme, il est vrai, bloque le sens. Il contrarie, par certains côtés, le déploiement de l'imaginaire, dans lequel il est pourtant engagé, ne serait-ce que parce qu'il représente ce dernier sous les traits insidieux du réel réalisé et accompli. Il pointe la plénitude : voilà l'amour, la vérité, le savoir, l'art, l'intelligence, Dieu soi-même ! Plus de tension, plus de lutte, plus d'épreuve, plus d'attente : le sujet

"y" fait l'économie de son désistement et donc de la traversée, à laquelle oblige la relation. On observe la même chose, lorsque l'on souligne que le fantasme extériorise la demande. Combien d'oscillations, de piétinements, de répétitions et de blocages sont dûs à l'illusion d'un sujet persuadé que l'Autre lui demande quelque chose, et, sous couvert de cette stratégie, le demande. On a beau se persuader que l'Autre ne nous demande rien, que la nature ne nous fait pas signe, mais que c'est nous qui demandons à l'Autre qu'il nous demande : le fantasme persiste, objectivant la demande et, du même coup, escamotant le désir d'enseigner et d'être enseigné. Car si l'Autre ne me demande rien, c'est qu'il m'enseigne. Nous touchons encore là à l'un des effets contradictoires d'une certaine éducation classique qui, à coup d'interdits, a renforcé l'illusion stérile d'une demande de l'Autre et barré, par le fait même, l'accès à l'enseignement qu'elle prétendait favoriser.

Les deux composantes précédentes, celle du reflux de l'imaginaire vers le réel et celle de l'intériorisation de la demande extériorisée – la demande de l'Autre devenant demande à l'Autre – traduisent ce que J. Lacan appelle, à juste titre, un effet de fading du sujet et de l'objet. Voici que le sujet se surprend à désirer l'implication du désir dans l'objet et de l'objet dans son désir, implication que le fantasme met à distance et érige en objet. Le voici fixé sur son image et condamné à se prendre pour objet, à se dédoubler indéfiniment, en spécularisant ce que l'on appelle par ailleurs l'effet Heisenberg (2), c'est-à-dire en prenant pour fonction ce qui n'est que variable et pour fin ce qui n'est que moyen. Il s'affirme sur le mode de la projection et non sur le mode du renvoi. On comprend pourquoi il ne cesse de faire barrage à l'Autre qui l'enseigne. Il se regarde, il s'admire, se soustrayant au manque et à la traversée, ou encore au

2. Le fantasme tient moins à la nature de l'objet qu'à la position de l'observateur qui prend pour effets objectifs ce qui n'est que l'effet de son intervention sur le champ de l'observation.

risque de ne plus savoir ou de savoir autrement. Tel est sans doute le leurre dont Narcisse est victime : il tente de surprendre, dans le mirage du miroir, non son image, mais son propre regard se regardant regardé... Attitude anesthésiante et paralysante que répète le fantasme.

On n'arrêtera pas ici l'analyse. Il est vrai, le fantasme fixe et fige, double et dédouble, extériorise et introjecte, se lance à sa propre poursuite, en se mordant la queue. Au total, il freine, ferme, paralyse, mais cette fonction de cristallisation n'est point négative en elle-même. En imposant un corset aux pulsions, il leur épargne de s'épuiser dans la dissipation et structure ainsi le potentiel pulsionnel du sujet. C'est lorsqu'il condamne le désir à justifier la gratuité de son propre acte instituant, par des passages à l'acte tout aussi gratuits, qu'il dégénère en re-quête inconditionnée, qu'il se répète et insiste, en s'interdisant toute créativité. On objectera que, s'il est concevable que le fantasme exerce, en un premier temps, un rôle de fonction et d'articulation, on voit moins comment il parvient ensuite à s'ouvrir et à se déplacer, pour servir de levier de dépassement et créativité. Comment l'effet hermétique parvient-il à se renverser en un effet herméneutique, la répétition en un événement, l'arrêt en une décision de marche ?

Nous répondrons à la question précédente en citant deux autres paramètres. Le premier touche au profil même du fantasme qui n'est jamais singulier. Les pulsions, si elles sont arrêtées, ne sont pas pour autant étouffées. Aussi requièrent-elles d'autres représentations qui, en freinant leur dérive, produisent, par un choc en retour, les dénivellations indispensables à l'émergence du désir. S'il est vrai qu'il n'existe pas de fantasme au singulier, il est logique qu'il n'existe pas fantasme qui n'entre en lice et en conflit avec de multiples autres fantasmes. Or c'est, de notre point de vue, la structure polémique de ces représentations initiales qui retient celles-ci de se durcir et de

se replier sur elles-mêmes. Un seul fantasme paralyse, plusieurs libèrent. Mais on se tromperait à attribuer à ce dispositif une efficacité automatique. Si les fantasmes sont susceptibles d'être réorientés, parce que relativisés par les rapports polémiques qu'ils entretiennent entre eux, encore faut-il qu'ils débouchent, grâce à autre chose, sur autre chose qu'eux-mêmes. Or c'est ici qu'intervient la relation dont ils marquent le premier temps de l'impact : celui qui suscite l'identification imaginaire (3). N'oublions pas, en effet, que la mort du père, telle que l'enseigne Freud dans *Totem et Tabou*, survient, dès que les fils, reportant sur lui leurs fantasmes, se voient déjà en imagination investis de son autorité et de ses privilèges. Sans cette identification fantasmatique, la mort du père ne serait que la consommation d'un passage à l'acte. Or si elle est tout autre chose, c'est-à-dire un événement fondateur, c'est parce qu'elle est, en réalité, la mise à mort de la mort fantasmée. Voilà pourquoi le fantasme tire son sens de la relation qu'il prépare et qui, en l'instaurant, le dé-centre.

## 2. La fonction

Le fantasme, on le déduit aisément, est foncièrement ambivalent. D'un côté, il se recroqueville sur lui-même ; d'un autre côté, grâce à la marge qu'il aménage, il trace la voie vers la relation. Le modèle lacanien de l'objet a rend compte de la disparition du fantasme, au moment où le désir le met à mort et le coupe de ses promesses imaginaires, pour s'ouvrir à l'appel de la relation qui le spécifie comme tel. Mis à distance, parce que relativisé et ayant réalisé sa performance, le fantasme est enregistré, inscrit et consigné à perte. Moment du deuil ou, selon les termes de Winnicott, du désillusionnement objectif qui est

3. Voir D. Anzieu et R. Kaës, *Fantasmes et formation*, Paris, Dunod, 1979.

contemporain du désistement du sujet au profit de la relation. Mais l'objet a ne préjuge pas du moment suivant : celui de l'émergence imaginaire des fantasmes ultérieurs que la perte du premier a rendu possible. Le sujet est alors sous l'emprise des nouvelles représentations. Moment du scintillement de l'imaginaire, mais aussi de l'illusion mobilisatrice qui fait rêver et facilite la décision de se lever et de se lancer à l'aventure. Or, cette appréhension instituante du fantasme, avec le cortège des possibilités qui l'accompagnent, correspond, nous semble-t-il, à ce que Winnicott nomme l'objet transitionnel. C'est donc la conjonction de l'objet a et de l'objet transitionnel qui rend compte du dynamisme du fantasme. N'est-ce pas à l'intersection de ces deux vecteurs, celui de l'objet a dont on se passe et celui de l'objet transitionnel, que l'on se passe et qui fait passer, que le sujet libéré et à nouveau interpellé fait l'expérience d'un pouvoir-faire et d'un pouvoir-être, deux aspects d'une même capacité à se laisser enseigner et, par le fait même, à enseigner ? Je peux, donc je suis, se dit-il, mais si je peux, c'est que je reçois ce pouvoir de l'Autre, c'est-à-dire de mon aptitude à la relation.

Cette fonction générale se modalise en un éventail de fonctions qu'il reste à parcourir. Celle qui nous apparaît la plus insistante a pour objet les possibilités de prises que le fantasme tient en réserve. Une illusion ou un rêve peuvent, en effet, être performants, s'ils permettent au sujet de débloquent une situation répétitive, ou de tourner le dos à la pesanteur d'un réel insistant. Le fantasme est mobilisateur. Il oppose un front de résistance à quiconque se croit contraint d'y répondre par un passage à l'acte. Front imaginaire qui naît du recul du sujet devant la transgression qu'il fait miroiter au moment même où il est combattu par d'autres fantasmes et transcendé par l'exigence de la relation qu'il refoule. On le soupçonne, c'est la résistance perçue comme résistance, qui se transforme en appui ou en prise. Mais le sujet ne s'en empare qu'au prix d'une

déprise de la situation antérieure, malencontreusement convertie par la répétition du fantasme, en une seconde nature, en une totalité sacrée et interdite, en un absolu irremplaçable. C'est à l'aide de la distinction entre l'image et le signifiant phalliques, qu'il convient d'interpréter ce drame. Le fantasme, en s'imposant comme le substitut métonymique de l'image phallique, capte l'attention, provoque la séduction, foment l'envie. Mais il secrète, du même coup, son anti-dote, ne serait-ce que parce que la totalité irréaliste qu'il projette à l'horizon du désir ne laisse pas d'être démentie par une série de contingences, telles que l'absence de moyens proportionnés à ses réalisations, le recours à d'autres représentations correctrices ou compensatrices, les nécessités de la survie, de la rencontre, du partage et de la vie sociale. Il est impossible de ne pas vivre. Ce sont les conflits mêmes que suscite la quête de l'image phallique qui la convertissent en signifiant phallique, qui transforment en états les aspérités camouflées dans la résistance.

Qui n'a jamais un jour rêvé d'un bonheur idéal, ou d'un amour total, dont il s'imaginait être exclu ? Qui ne s'est laissé séduire par l'image d'un Savoir, d'un Pouvoir ou par le cumul de richesses affectives, intellectuelles et matérielles qui l'installeraient dans un statut divin d'immortalité ? Qui n'a pas été, en revanche, submergé par l'angoisse de l'éternité, roulant des flots de plénitude ! Tout avoir, c'est ne rien avoir et vouloir être éternel, c'est céder à la mort. Mais lorsque le signifiant phallique a dé-scélé l'image phallique, surgissent alors les fantasmes plus mortels de l'amour qui illumine l'instant, de l'événement dont on se souvient parce qu'il passe en nous faisant passer, du sourire qui désarme, des larmes qui libèrent le rire, de la surprise que nous réserve ce visage dont l'apparition est parole, du plaisir qui nous procure "l'insoutenable légèreté de l'être".

Voici effectué le renversement des mises dont le fantasme est le théâtre. On aurait tort de penser que les prises qu'il aménage ne sont que des crispations illusoires. C'est bien le sujet, c'est-à-dire la personne en situation de désir qui est interpellée par d'aussi étonnants paradoxes. Autant reconnaître que les appuis ici négociés sont en attente de relations dont ils sont la signature en blanc. N'est-ce pas finalement le rapport à l'Autre, disons l'ouverture possible à autrui, qui retourne l'image phallique en signifiant ? Telle est la raison pour laquelle le fantasme, dressé au carrefour de ce chemin, exerce une fonction intersubjective, puisqu'il circonscrit, au risque de l'étouffer, le tiers instituant de toute relation. A travers lui, je fais signe à autrui, et autrui, de son côté, ne cesse de me faire signe : je l'en-seigne et il m'en-seigne.

Faire signe, c'est aussi faire croire, en appeler au code commun d'une croyance, mais aussi accorder son crédit à la personne, à laquelle je signifie et qui me signifie quelque chose. Cette fonction est inscrite dans la nature du fantasme. Ce dernier oscille, comme nous l'avons déjà sous-entendu, entre le semblant et le simulacre. Comme semblant, le fantasme délimite, sous le mode imaginaire, le manque qui structure le désir. Comme simulacre, en revanche, il comble ce manque en se présentant comme la réalisation du désir. Ainsi témoigne-t-il de deux manières de faire croire : l'une, articulée au semblant, ouvre la relation au désir et le désir à la relation ; l'autre, vérifiée par le simulacre, ferme la relation au désir et le désir à la relation. Deux façons de faire croire, deux façons de faire signe, mais aussi deux façons d'enseigner. D'un côté, le signe exprimant la distance inhérente à la relation, renvoie à un savoir espéré, indiquant le chemin de la recherche et de l'étonnement. D'un autre côté, absorbant toute distance, il célèbre le savoir absolu qu'il confine et conserve dans des lieux réservés.

La croyance est au service d'une identification qui se produit en dépit de toute bonne raison, sans autre raison que celle de l'amour qui fleurit sur le terreau de la bêtise. Pourquoi cette odeur bizarre n'enivre-t-elle ou me répugne-t-elle ? Pourquoi ces yeux de rat me sourient-ils, au point que j'en rate mon discours ? Pourquoi ce demi-rictus me séduit-il ou, au contraire, me fait-il peur ? Pourquoi les tavelures sur ce visage m'agacent-elles ou, au contraire, me font-elles rêver ? Sans doute, parce que tout cela, je l'aime ou je le hais. On le comprend aisément, c'est l'amour qui est le moteur de l'identification. Ainsi le fantasme est-il la relève non explicitée d'un aspect imaginaire prélevé sur le corps. Il est un mot raturé, un signifiant enchâssé dans une figure, la retombée d'une parole soufflée. C'est dire combien, en lui, l'amour tient captif le désir, ce levier d'ouverture du fantasme, ce ressort d'une nouvelle forme d'identification. Lorsque il s'exprime, lorsqu'il est sommé de se dire, il se trahit comme langage d'amour, en trahissant le non-dit qu'il préserve. Alors, le désir libéré lance le fantasme vers de nouvelles amours, transformant après coup en traits symboliques les premières identifications qu'il avait tout bêtement nouées. Il convertit la jouissance en plaisir et le plaisir en jouissance.

### 3. Les applications

Quelques exemples, collectés sur le terrain des pratiques pédagogiques, suffiront à illustrer les indications précédentes relatives au profil et à la fonction des fantasmes. Ces derniers, on l'a démontré, sont plus riches et plus significatifs dans les expériences de formation, où la relation d'enseignement détient une fonction privilégiée (4). Signalons, au passage, les fantasmes de maîtrise qui

4. Voir à ce sujet le développement de D. Anzieu et de R. Kaës dans *Fantasmes et formation*, Paris, Dunod, 1979.

s'inspirent du rêve de Pygmalion s'évertuant à produire un double parfait de soi-même. Former, c'est créer en pliant les contenus à des formes, c'est aussi se figurer soi-même dans ces formes qui sont comme les empreintes de son propre geste de formateur. Mais cette réaction démiurgique est inséparable d'un imaginaire sexuel et machinique. Le moniteur engendre l'être-en-formation. Il le cause et le nourrit, non sans susciter ou entretenir les fantasmes transsexuels d'une copulation avec le groupe, exprimés dans le langage indirect de la séduction ou codés dans une vision machinique connue (ça marche, ça tourne, ça va et ça vient...) ou tauromachique (on fonce et on se défonce)... Il ne faut pas s'étonner de ce que la demande de formation mette en effervescence cet imaginaire qui, lorsqu'il est contesté, dérive vers les fantasmes paranoïdes de persécution et les fantasmes schizoïdes de morcellement. Les uns s'emploient à reconquérir la coalescence amoureuse, que noue et dénoue l'expérience de la formation. Les autres, après avoir provoqué la mêlasse des fantasmes du merdier, symboles du degré zéro de l'acte ré-formateur, puis le nivellement occasionné par les fantasmes de casse, entraînent la relation vers le moment critique, où elle est susceptible d'être passée au crible de l'analyse, au risque même d'être reniée, démontée, contournée ou détruite.

Si les fantasmes qui relèvent de la formation tournillent autour du discours de l'hystérique, ceux que convoque l'entreprise d'éducation dérivent, on s'en doute, du discours du maître. Rien d'étonnant à ce fait. Car l'éducation est, comme pratique déterminante, orientée vers l'insertion et l'adaptation socio-politiques. Les fantasmes sont donc bien les mêmes, à ceci près qu'ils sont redistribués selon des principes discursifs quelque peu décalés et selon des objectifs différents. On comprend dès lors que dominant les représentations relatives au pouvoir politique : celles découlant de la maîtrise de la domination, bref de la volonté d'imposer sa marque, son cachet ou son empreinte. C'est ce

désir de normalisation qui infléchit la signification des fantasmes sexuels, économiques et religieux. Le coït, arraché à son espace érotique, devient le symbole de l'érection d'une maîtrise, tirant profit du travail de l'esclave, qui n'a d'autre issue que de se plier aux normes et aux lois prescrites. Quant aux diverses représentations, renvoyant au registre économique du prélèvement bancaire ou de l'emprunt numismatique, effectué sur une somme donnée de valeurs, elles expriment le rapport de chaque éduqué au capital culturel dont la maître est le détenteur. Les images religieuses, enfin, drainant les sémantismes de la réserve, du tabernacle, de la communion, du don et de la grâce, sanctionnent la référence normative à un même pouvoir sacré et tout puissant. Eduquer, c'est soumettre le sujet à un code de valeurs "charnelles", politiques, économiques et religieuses.

Reste l'apprentissage dont le paradigme est, selon les catégories évoquées, le discours mixte de l'artisan, alliant le bricolage sophistiqué aux exercices de style universitaire. Ici, la relation qui a pour finalité la fabrication s'efface devant le recours aux bonnes recettes ou aux bonnes méthodes et devant l'imitation d'un savoir-faire éprouvé dont témoignent les bons auteurs. On conçoit aisément que, sur le champ de cette troisième pratique, la pulsion de prise, telle que l'entend Freud, soit le pivot d'organisation et de répartition de fantasmes qui orchestrent les diverses figures des pulsions. Fabriquer, c'est prendre et prendre, c'est manger, dévorer ou digérer l'objet ; c'est aussi garder, retenir ou conserver ; c'est encore absorber des yeux ou retenir à bonne vue, voir, apercevoir, savoir cerner et traverser du regard ; c'est enfin garder l'absolue mainmise ou maîtrise sur l'objet : lui imprimer les multiples formes qui le recomposent... En bref, retenons que les fantasmes composites, branchés sur les pulsions orale, anale, scopique ou sadique-anale sont appendus aux fantasmes issus de la pulsion de prise qui les met en lice, en brèche ou en dérive.

Ces pôles fantasmatiques disparates impliquent, on s'en doute, des figures dominantes de la relation, où la réciprocité fait défaut, sans qu'elle ne soit pour autant a priori exclue. Le discours de l'hystérique, vecteur de la formation, s'emploie à engendrer, à incarner, voire à théâtraliser la relation elle-même, alors que le discours du maître, vecteur de l'éducation au sens politique du terme, s'entend à l'explorer, à l'intégrer et à la normaliser. Quant au discours du sophiste-technicien, vecteur de l'apprentissage, il maintient la relation à l'écart, pour en faire un modèle à imiter, une référence à privilégier, un paradigme à consulter. Qu'elle soit posée comme indépendance ou transcendance, comme référence ou comme figure à reproduire, celle-ci émerge et fonctionne ici sur le terrain de situations limites. N'est-ce pas au discours de l'analyste, vecteur de l'éducation, entendue, cette fois comme une pratique éthique et transversale aux trois autres, d'instituer, sans les détruire, ces divers profils dans la dimension du transfert, pour les rendre interactifs, mutuels, asymétriques, réciproques et en définitive, susceptibles de générer un enseignement ?

### **III. SAVOIR**

Nous avons montré comment la relation d'enseignement subvertit l'ordre reçu de la communication et déplace, en les entrebâillant, les fantasmes qui se livrent bataille, pour cohabiter ou s'exclure. Or l'élément commun qui sert de matrice au message ou encore de visée à l'imaginaire recouvre ce que l'on a appelé, d'un terme vague et ambigu, le savoir. Le lecteur n'en sera pas surpris, puisque nous avons, au fil de ces pages, cherché dans l'enseignement le paradigme de toute relation aussi bien pédagogique que sociale. Comment enseigner, sans mobiliser un minimum de connaissances, d'informations, de messages ou de significations ? Le savoir, quelle que soit sa forme, se découvre

comme étant le support du rapport engagé, c'est-à-dire comme son prétexte, son occasion, son objectif et son médium. Mais il y a savoir et savoir. Ce sont précisément les aspects que revêt ce dernier dans la relation que nous voulons interroger. Point de relation sans mise en jeu du savoir, mais point de savoir qui ne soit transformé, voire réinstitué par cette mise en jeu.

### 1. Les lieux symboliques

Il n'y a de savoir que dans et par l'écriture qui le consigne et l'articule. Écriture qui se referme sur l'écrit : voici les connaissances inscrites, classées, rangées sur les rayonnages des bibliothèques, fixées sur les micro-films ou enregistrées sur les disquettes. Écriture qui, en produisant l'écrit, toujours en attente du ricochet écho-graphique que constitue le commentaire, génère et régénère les connaissances. Mais, de ce travail, la relation reste le pôle moteur. Car écrire, c'est se risquer à témoigner de la lecture faite de l'écriture d'un autre et c'est, du même coup, oser soumettre son texte à un éventuel lecteur qui lui fera subir le même traitement. Chacun écrit d'un autre et pour un autre. Voilà pourquoi le savoir est le fruit de l'écriture résultant d'une confrontation dialectique entre lecture et écriture, l'une et l'autre mettant en oeuvre, ne serait-ce que par fiction, une démarche vers autrui.

Comme l'écriture, la culture enseigne, en renvoyant aux relations passées dont elle est la consignation figurée et en ouvrant la voie aux relations présentes et futures, auxquelles elle sert de support. Elle est, en effet, constituée d'un ensemble de symboles, représentés par les signes du langage, les règles juridiques ou les valeurs, enfin les outils techniques, grâce auxquels le corps interagit avec le milieu extérieur. Quels qu'ils soient, ces éléments partagent la même performance et la même compétence : celle de pouvoir médiatiser la

relation. Le terme sym-bole n'évoque-t-il pas, comme nous l'avons indiqué plus haut, un geste particulier de reconnaissance, susceptible de servir de paradigme à toute rencontre future ? Point de relation qui ne prenne appui sur des symboles fondateurs ou qui, à l'inverse, ne serve d'événement fondateur à de nouveaux symboles. On le devine : le savoir surgit de la corrélation entre ces deux pans symboliques, comme d'ailleurs, il résulte aussi de l'entre-croisement de la lecture et de l'écriture.

Les symboles culturels dessinent le champ sémémique des signifiants. S'ils appartiennent au langage dont la fonction essentielle est de communiquer, les signifiants, relèvent, quant à eux, de la langue, dont la fonction est d'identifier les sujets aux différences qui les caractérisent en propre. Que d'enseignements à tirer d'une langue maternelle qui nous livre tant de distinctions et de repères, qui nous fournit une image du monde et les outils indispensables pour l'interpréter ! Répertoire de paroles dites et entendues, catalogue de valeurs, code de conduite, "trésor des signifiants", que de témoignages de relations nouées et dénouées, pour être re-nouées ailleurs et autrement ! Ici, le savoir jaillit à sa source même : dans les différences constitutives des signifiants dont il sanctionne les glissements, les méandres et les errements.

Écriture, culture et langue sont "agies" par des sujets, que l'on ne peut abstraire du groupe social. Si elles représentent des dépôts, des schémas ou des patterns des interactions négociées dans la vie collective, elles tiennent aussi en réserve les possibilités régulatrices et inductrices de nouvelles attitudes ou de nouveaux comportements. Tout groupe est, en effet, à la fois gestionnaire et producteur de savoir. Gestionnaire, car il cherche sa cohésion et son identité dans une mémoire commune : il se fonde sur l'anamnèse qu'il met en oeuvre. Producteur, car il dessine un champ transitionnel dont le conteneur comporte les multiples facettes des signifiants linguistiques, des symboles culturels et des

figures ou des configurations de sens inaugurées par l'écriture. Il matérialise, pour ainsi dire, le champ de bataille, où s'affrontent les signifiants individuels, les signes sociaux et les expressions codées. Ces divers éléments, liés et déliés par la contestation que le groupe suscite, vont se recomposer ou se restructurer, en cherchant dans d'autres formes et dans d'autres figures, les formations de compromis, qui dessinent le profil mouvant du savoir.

Le groupe métaphorise l'inconscient, lieu privilégié de la genèse et de l'anamnèse du savoir. Entendons-nous bien. Il est le théâtre impromptu d'un inconscient collectif, disons d'un préconscient, que l'on nomme généralement inconscient par antiphrase. Il est, en réalité, doté d'une double structure, l'une statique, puisqu'il apparaît comme un réservoir de modèles ou d'archétypes disponibles, et, l'autre dynamique, puisqu'il offre un terrain d'accueil aux effets de sens de l'inconscient individuel. Inconscient qui, par le refoulement qui l'entretient, par les placements et les déplacements de sens qu'il institue, se présente comme étant un vivier de connaissances en sursis. Il se révèle être gros consommateur et gros producteur de savoir. Consommateur d'un savoir qui, parce que tenu à distance, ne sait rien : savoir de jouissance auquel le sujet s'identifie sans savoir. Producteur d'un savoir, qui, par la médiation du préconscient, affleure à la conscience, à condition qu'il soit interprété : savoir, c'est lire et recadrer, en les lisant, les effets de sens d'un inconscient toujours résistant, qui se trahit aux lapsus, aux jeux de mots, aux actes manqués, aux fantasmes et aux symptômes de tout genre.

## **2. Les figures du savoir**

a) Toute culture est traversée par des codes de répartition et de distribution de représentations multiformes, relatives à des pratiques éprouvées,

à des discours entre-mêlés et à des fantasmes récurrents. Le code des pratiques occidentales découle de la vision grecque du savoir, tour à tour objet de "théorie", de "praxis", de "poiésis" et de "techné". La "theôria" ou activité contemplative s'oppose à l'activité pratique que les autres termes viennent dénoter selon trois directions. Elles désignent l'attitude de l'esprit tourné vers la réflexion, l'abstraction et la quête de l'idéal. Elle suppose qu'il existe un découpage formel du savoir selon les essences et les archétypes, bref une métaphysique, qui, érigée en grammaire des références et des paradigmes, mobilise une pensée procédant par abstraction ou par construction. Savoir, c'est rapporter la chose au modèle qui l'éclaire.

Le champ de la pratique qui se dresse en opposition à celui de la théorie se partage en trois secteurs dominants. Le plus communément évoqué englobe la praxis, savoir-faire de type particulier, qui, en raison de sa visée stratégique, trouve sa forme la plus élaborée dans l'action politique. La praxis n'est ni l'application d'un projet ni la réalisation d'une idée. Elle désigne, selon Aristote, le verbe intérieur à l'action, nous dirions la conception dialectique d'un projet qui tienne compte à la fois des exigences de l'esprit et des contraintes de l'action. Elle recouvre le savoir-faire symbolique, issu d'une confrontation de l'esprit à la réalité ou de l'idée aux situations historiques. Elle définit le profil de tout discours censé éclairer l'ensemble des pratiques qu'il articule. Elle est l'opération qui calcule, dé-chiffre et dé-limite les lieux, les noeuds et les carrefours symboliques d'une série d'actions concrètes.

La "poésis" est, à la différence de la "praxis," le savoir-faire visant à produire ou à recycler les objets. Elle caractérise le geste de l'artisan qui mesure, modèle et ajuste, et non celui du stratège qui dessine des hypothèses, dresse des plans et enfin propose ses conceptions. Faire, au sens grec de "poiein," c'est informer et transformer la matière, c'est fabriquer. Alors que la "theôria" produit

l'essence et la "praxis" induit le sens, la "poiésis" fait surgir les formes. Elle désigne le style qui préside aux exécutions extérieures au travail de l'esprit humain. Même une oeuvre d'art qui relève d'autres paramètres implique l'oeuvre de la poiésis, comme moment indispensable à sa réalisation.

Cette dernière remarque nous renvoie au troisième secteur du savoir-faire : celui de la "technè". Contrairement à une interprétation erronée, celle-ci caractérise non l'activité technique, mais l'activité artistique. La "technè" est la production créatrice, issue d'un savoir-faire qui ne trouve sa raison ni dans la juste conception déterminant la "praxis", ni dans la droite exécution spécifique de la "poiésis". Elle met entre parenthèses les explications causales, celles qui surviennent aussi bien en amont (praxis) qu'en aval (poiésis), pour ne retenir que le témoignage de l'oeuvre : sa marque, son style, son caractère, autant de traits ayant pour but de montrer le surgissement de l'être à partir du non-être, de marquer la retenue d'un événement, de représenter l'instant de l'émergence du sens. Cette émergence, cette figure et cet instant inaugurent l'ouverture de la matière à l'esprit, de la terre au monde, de l'opacité native de l'être à la transparence relative du symbole. Cette ouverture ne s'effectue qu'au prix d'un conflit qui dresse chacune de ces deux forces l'une face à l'autre, la résistance face à la transcendance. La technè, dont le paradigme est l'oeuvre d'art, résout, sous le mode d'un équilibre harmonieux, la tension existant entre le refus et l'invocation, le voilement et le dévoilement du sens.

Tels sont les quatre types de savoir que la pensée grecque a distingués en fonction des quatre modalités de la causalité. A la cause efficiente correspond le savoir spéculatif, à la cause formelle le savoir fonctionnel de la "praxis", à la cause matérielle le savoir technique de la "poiésis" et à la cause finale le savoir esthétique de la "technè". Faisons, au passage, deux remarques qui touchent plus directement à notre propos. L'une concerne la fonction de la relation, dont la

causalité est ici la dénégation. Après tout, ces divers aspects découpent autant de manières de se référer aux choses et, indirectement, à autrui, considéré comme auteur de la *theôria*, comme double agent de la *praxis* et de la *poiësis*, comme acteur de la *technê*. La seconde remarque touche aux implications pédagogiques de notre propos. Si l'on prend chacune de ces déterminations comme repères, il est possible de voir en elles autant de manières d'apprendre et d'enseigner. *Theôria* et *technê*, contemplation et action, figureraient les deux pôles politique et esthétique de l'éducation, alors que la formation aurait pour champ la *praxis* et l'apprentissage la *poiësis*. Mais nous ne disons pas de forcer cette répartition, car chacun de ces domaines fait appel aux autres types de savoir envisagés.

b) Ces quatre figures servent sans nul doute, en filigrane, de références aux quatre discours socratiques, interprétés selon deux perspectives complémentaires par S. Kierkegaard et J. Lacan. Ne revenons pas sur la démonstration. Bornons-nous à souligner les correspondances existant entre le discours de l'hystérique et la revendication d'un savoir spéculatif qui exalte la contemplation en miroir, au détriment du détour par l'écriture, celles qui rapprochent les exigences de la *praxis* des décrets inspirant le discours du maître, celles qui unissent les règles de la fabrication et du bricolage artisanal aux codes présidant à l'institution du discours du sophiste et de l'universitaire ; celles, enfin, qui relient l'impératif du discours de l'analyste au processus de résistance et d'ouverture qui structure l'expansion de la *technê*. Or ces équivalences témoignent en faveur de deux caractères essentiels. Le premier touche à la corrélation existant entre la mise en jeu de la relation et les représentations du savoir. Le second fait état de la persistance de ces dernières dans la culture occidentale : savoir spéculatif, ontologique ou logique, axé sur l'étude ; savoir fonctionnel et opératoire du concepteur, de l'ingénieur et du

politicien ; savoir manuel et technique du bricoleur et de l'artisan ; enfin savoir esthétique ou éthique de l'artiste ou de l'éducateur.

N'allons pas durcir ces diverses distinctions en autant de secteurs cloisonnés ou hiérarchisés. Si chacun d'eux recouvre, à titre de principe dominant, une pratique définie ou un discours privilégié, il est, à titre de principe déterminant, inséparable des autres, lorsqu'il est mobilisé au service de l'enseignement. On ne saurait ainsi séparer l'apprentissage de la formation et de l'éducation, la fiction théorique de son impact sur la "praxis," de son exécution technique et de sa réalisation artistique. Si l'on rabat ces modèles sur les discours, on ne sera pas étonné de ce que le discours de l'hystérique, par exemple, renforce et conteste celui du maître, interroge celui de l'universitaire et soit, à son tour, limité par le discours de l'analyste. Enseigner, c'est pratiquer successivement ces discours, les faire glisser, les mettre en conflit ou encore les enrouler en forme de spirale. Sur ce parcours, le discours de l'analyste détient une position privilégiée, puisqu'il est à la fois porteur d'une formation spécifique et d'une détermination commune, lieu de l'ouverture de tous les autres.

c) Si nous passons du plan des pratiques et des discours à celui des fantasmes qui constituent l'architrave des nos représentations, nous pouvons répertorier des ensembles analogues. C'est en effet, le corps dénié au plan de ses fonctions de digestion, d'excrétion et d'engendrement qui lance l'hystérique dans une quête éperdue de fiction, de rêve spéculatif et de recherche de son image dans la relation prise comme miroir. Le maître, en revanche, est plus prosaïque. Situé au carrefour de la praxis, dont il tire, en génial herméneute, les ficelles, il trouve satisfaction dans les fantasmes de la production incontrôlée, de la capitalisation indéfinie, de la maîtrise absolue et du commerce incessant, renversant la demande en offre permanente. A la différence de l'hystérique qui figure le savoir et du maître qui le capitalise, l'universitaire le bricole, le distille,

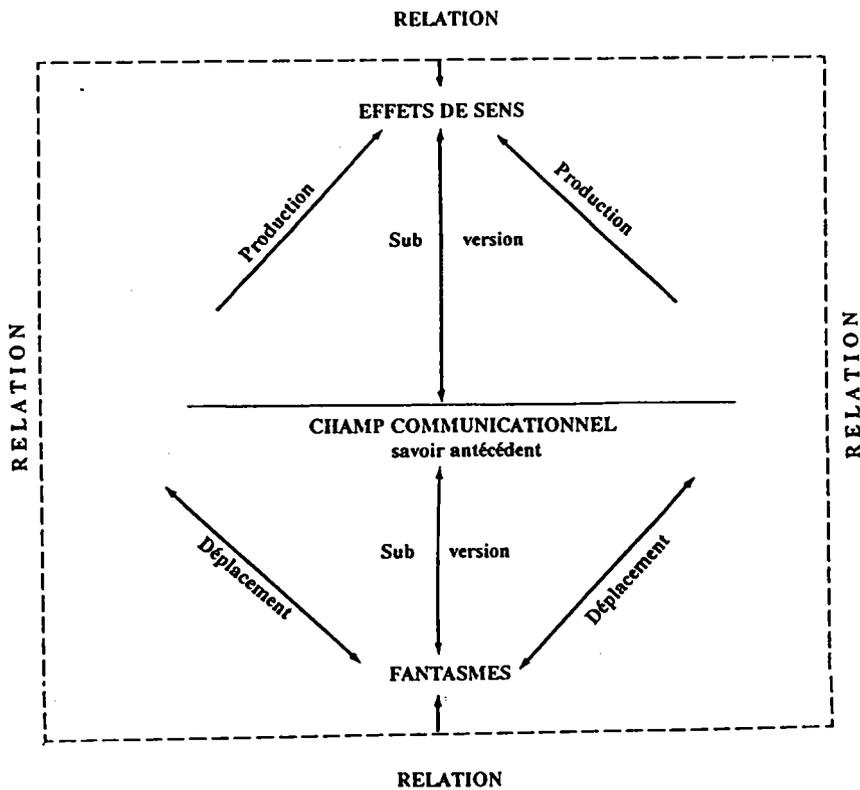
le polit et le repolit dans ses officines. Amateur des connaissances formelles, il n'en finit pas de buriner, de malaxer, de triturer les "matières", du même geste "discipliné" qui, à coup d'ajustements et d'approximations, parvient à obtenir la belle dé-finition du produit. Il se démène dans l'imaginaire de la mainmise, de l'encerclement, de la prise et de la reprise, car il refait un parcours déjà fait et retranscrit un texte déjà écrit. Quant à l'analyste, il agit à l'inverse de l'universitaire, car il relativise, par son écoute, le savoir, pour en faire un moyen au service de la vérité ou, choses équivalentes, de la relation, de la jouissance et de la vie. Comme l'hystérique, le maître et l'universitaire, il cultive, de façon privilégiée, certains fantasmes relatifs au religieux, mais il évite de les répéter, à l'instar du maître et de l'hystérique, sur les modes de l'inaccompli, de la domination ou de la dépendance, pour les porter à la relation. Il déploie la même stratégie subversive à l'endroit des fantasmes corporels dont il lève la dénégarion touchant à la parole et au désir, ou encore à l'endroit des fantasmes économiques et politiques qu'il tente d'arracher à l'emprise de l'offre et de la demande de savoir ainsi qu'à l'empire du pouvoir.

<i>Code culturel</i>	<b>theoria</b>	<b>praxis</b>	<b>poïesis</b>	<b>technè</b>
<i>Discours</i>	Contempler  Hystérique	Concevoir  Maître	Ajuster  Sophiste Universitaire	Créer Analyser  Analyste
<i>Pratiques</i>	Etude  Savoir théorique Recherche "fondamentale"	Formation Education (politique)  Savoir-faire "opérationnel"	Apprentissage  Savoir-faire "manuel"	Education (éthique)  Savoir-être "esthétique et éthique"
<i>Fantasmes</i>	Savoir : figurer projeter représenter...	Savoir : maîtriser dominer informer reformer...	Savoir : échanger bricoler écrire ajuster...	Savoir : pouvoir (capacité) décider créer...

On le voit, les figures de savoir naissent d'espaces séméiologiques qui interfèrent, se repoussent et se correspondent. Les pratiques de la *theôria*, de la *praxis*, de la *poiêsis* et de la *technê* renvoient aux discours de l'hystérique, du maître, de l'universitaire et de l'analyste, lesquels découpent un imaginaire privilégié, tour à tour axé sur le corps, sur l'argent et le pouvoir politique, sur le désir de maîtrise et sur le pouvoir d'emprise ou de prise, de rétention ou de mainmise, enfin sur le rituel religieux de la relation, de la parole, de la présence et de l'absence, de l'aveu et de la croyance. Tels sont les pratiques, les discours et les fantasmes que nous rattachons à la grammaire des savoirs attestée dans notre culture. Il est vrai que nous nous mouvons spontanément parmi les figures théorique, opératoire ou fonctionnelle, académique ou didactique, symbolique ou verbale du savoir, et que nous recourons sans sourciller, aux fonctions diverses qu'il atteste : celles d'instrument d'action, de schéma d'interprétation, d'outil de formation, de symbole d'une parole en devenir... Il serait intéressant de diversifier à l'extrême ces catégories, si notre propos ne visait pas avant tout à rattacher ces figures et ces formes aux diverses positions de la relation qui sont les principes fondamentaux de leur formation et de leur évolution.

La relation jouit de la fonction complexe d'être à la fois le principe moteur, l'espace d'accueil et la finalité du savoir. Comme le conteneur de l'analyse transitionnelle, elle est le véhicule du transit, l'ouverture du passage et le nouveau bord d'amarrage, qui se découvre à l'horizon. Le savoir est, quant à lui, le pré-texte de son exercice et le passage offert à son exploration, le motif et l'effet de la rencontre. S'il préexiste, comme matériau brut, à la relation, c'est en vue d'être transformé par elle. On a beau savoir le vocabulaire d'une langue ; c'est un tout autre savoir qui nous surprend, lorsque ces mots sont parlés par

quelqu'un (5). La relation nous fait apprendre, en nous faisant passer d'une façon de savoir à une autre façon de savoir. Elle symbolise l'exigence de savoir autrement. Cette première remarque renforce notre analyse précédente des pratiques qui se croisent, des discours qui se substituent les uns aux autres et des fantasmes qui se contestent ou qui se contredisent.



5. On pourrait expliciter cette production de savoir en remarquant que celui qui apprend dans et par la relation transforme l'objet en chose, ou encore la catégorie en structure. L'objet et la catégorie représentent le matériau à l'état brut ou abstrait, alors que la chose et la structure recouvrent le processus d'intégration ou d'investissement symbolique qui donne forme au contenu, corps à l'épure, mouvement à la réalité, signification à l'être.

### 3. La fonction relationnelle

Comment la relation d'enseignement opère-t-elle dans le champ des connaissances ? Elle se présente, d'abord, comme une fiction médiatisant le passage de l'écriture à la lecture. Le savoir est, de notre point de vue, l'effet marginal de l'écriture et de la lecture. Quiconque lit écrit, au moins mentalement, un texte dans les failles et les interstices de celui qu'il parcourt. Quiconque écrit lit, c'est-à-dire induit le sens qu'il consigne des blancs significatifs des livres qu'il a lus ou de la culture qu'il s'est acquise. Lecture et écriture sont l'endroit et l'envers d'un même acte producteur du savoir, par destin marginal. Mais ce qu'on ne souligne pas assez fortement, c'est que ces marges sont les délimitations fictives de l'Autre, ou comme on dit encore d'une différence inscrite dans l'espace-temps d'un sens en gestation ou en sursis de lecture-écriture. Le lecteur ne recueille-t-il pas ce qu'il écrit mentalement, en considérant l'auteur comme un interlocuteur invisible, comme la figure du redoublement de soi opéré dans et par le dialogue intérieur à la lecture ? Quant à l'écrivain, ne destine-t-il pas toujours à un lecteur potentiel un message dont il ne possède pas entièrement le chiffre ? C'est l'enseignement reçu dans la lecture et l'enseignement produit par l'écriture qui mesure les avancées, les reculs et les chutes du savoir.

La fonction enseignante médiatise non seulement la conversion du sens lu en sens écrit, mais aussi celle du savoir en vérité. Qu'est-ce à dire ? Le malentendu consisterait à opposer ou à distinguer comme étant hétérogènes le savoir et la vérité. Là encore, ces deux termes caractérisent, à l'instar de la lecture et de l'écriture, deux versions d'un même processus d'enseignement, qui est effet de la relation. Si le savoir est la configuration symbolique de l'écriture,

la vérité est, en revanche, l'opération de déconstruction de celle-ci grâce à la lecture. On dira les mêmes choses autrement en observant que, si le savoir est la vérité incarnée et consignée, tissée dans le texte et figurée dans la lettre, la vérité est le savoir interrogé, formulé sur un mode aporétique, frappé au coin du langage qui le détermine et le renvoie à un destin inconnu ou bien le livre à une dérive et à une errance indéfinie. La vérité est le savoir subverti par la relation, tandis que le savoir est la vérité ayant pris congé de la relation. Celle-ci articule donc l'un à l'autre le savoir qu'elle trouve au nom de la vérité et la vérité qu'elle noue au nom du savoir.

Ce taraudage et métissage auxquels s'emploie tout enseignement présuppose un ultime passage qui affecte le coeur même de chacun des sujets en relation. Passage, grâce auquel ceux-ci s'éveillent à eux-mêmes, engagés qu'ils sont dans la dimension de l'extériorité et de l'altérité. Etre sujet, ce n'est point s'affirmer à corps et à cris comme le fait l'hystérique, ni, de façon abrupte, à la suite du maître, ni enfin sur le mode d'une filiation formelle à la façon du sophiste, mais en dépendance d'autrui et de la société, en allégeance à une loi commune à tous et chacun. N'hésitons pas à dire qu'il existe une loi de la relation, que la relation fait loi. L'impératif catégorique est l'expression d'une exigence ou encore d'une urgence d'enseignement. Réfléchissons un tant soit peu à cette affirmation. En raison même de sa finalité qui s'accomplit à enseigner, la relation se présente toujours comme asymétrique, sous l'apparence d'une foncière symétrie. Or c'est ce décalage et cette dénivellation qui, parce que impératifs, dépouillent le sujet de son illusion de satisfaction ou de plénitude. C'est dire combien le caractère asymétrique de la relation qui découle de l'exercice de sa fonction éducative exprime symboliquement le désistement, sans lequel tout sujet étouffe dans la peau de son individualité.

## CONCLUSION

Nous avons, au cours de ces pages, organisé notre réflexion autour des deux propositions suivantes : il n'y a point d'enseignement sans relation et il n'y a point de relation sans enseignement. La vérification de chacune d'entre elles présuppose et entraîne une révision de nos modèles reçus concernant l'enseignement et la relation. Au terme de ce questionnement, nous sommes en mesure de dresser un dispositif de la relation enseignante, tel qu'il fonctionne, avec les écarts résultant des aménagements requis, sur le champ de la relation sociale, de la relation pédagogique ou de la relation éducative.

Que l'enseignement implique une relation, nous sommes en présence d'un fait dont la signification est à expliciter. Le fait est ins-crit dans les mécanismes langagiers et dans l'expérience quotidienne. On ferait non seulement violence à la grammaire, mais on témoignerait d'une mauvaise foi évidente si l'on prétendait que l'on s'enseigne soi-même. On est toujours l'enseigné d'un autre, quand bien même on serait soi-même éducateur ou enseignant par métier. C'est sur la base d'un renvoi à l'Autre, c'est-à-dire à des constructions symboliques données ou à des effets de signifiants en cours de production que chacun tire les leçons qu'il reçoit d'un enseignement mutuel. On perçoit, dès lors, que c'est ce modèle d'une relation enseignante qui glisse, en les structurant sous les schémas bien connus du maître et du disciple, du professeur et de l'étudiant, du patron et de l'apprenti, du responsable politique et des citoyens vivant en société. Enseigner, c'est renvoyer le sujet enseigné à une détermination structurante. Etre enseigné, c'est être déterminé par le renvoi symbolique et signifiant dont le sujet enseigné est le témoin.

Le processus dialectique de renvoi et de détermination fait défaut dans les schémas classiques de la relation pédagogique et éducative, qui oscillent entre

des représentations maïeutiques et didactiques. Le motif maïeutique, cher à Socrate, recouvre le discours de l'hystérique et une certaine interprétation du discours de l'analyste dont l'efficiencia a été, sur la base d'un malentendu, rabaisée à la prise de conscience. Quant au motif didactique, il travaille, on s'en doute, le discours du maître et celui de l'universitaire. Or, c'est sur ces deux axes que se distribuent les théories pédagogiques et thérapeutiques de la relation. Elles éludent la performance spécifique du discours de l'analyste, qui se réalise selon un double objectif : produire des effets de sens et leur donner la configuration d'un savoir ouvert. C'est à la lumière de ce modèle que nous avons rattaché l'acte d'enseignement au travail de la relation. Fonder l'enseignement sur la maïeutique, c'est, nous semble-t-il, assimiler la relation au cadre du miroir, où s'effectue la prise de conscience. Le rattacher à la didactique, c'est, à l'inverse, soustraire le sujet du champ relationnel. Selon ces deux cas de figures, la relation n'est pas intégrée au processus d'enseignement. Ici, elle commande le profil d'un savoir intérieur à déplier, déployer et à développer. Là, au contraire, elle sous-tend le profil d'un savoir extérieur à ingérer, à digérer et à assimiler. C'est au-delà ou en deçà de ces deux directions que se situe le modèle d'un enseignement dont la relation serait le moteur et le mobile ou, comme l'indique Kierkegaard, l'inconditionnelle condition.

Si c'est le détour par la relation inductrice et productrice de sens qui spécifie l'enseignement, nous sommes en droit de supposer que c'est bien aussi l'enseignement qui est la marque de la relation. Or, cette marque est la résultante d'un double effet. Que se passe-t-il lorsque la relation enseigne ? Nous avons répondu à cette question, en discernant une double opération de subversion dont l'une affecte les sujets en présence et l'autre les prétendus contenus de savoir. Mais nous avons souligné que ces deux interventions supposaient un champ d'exercice préalable : une situation de communication.

Cette situation peut, à la limite, se passer de la relation, mais la relation ne peut s'en passer. C'est, en effet, nous l'avons montré, la relation enseignante qui, d'une part, opère la permutation des rôles et des fonctions des sujets communicants et qui, d'autre part, conteste les formes, les cadres et les figures du savoir. Si la communication réussit, c'est grâce à la double performance de la relation qui renverse les positions de l'émetteur et du récepteur et qui libère le sens bloqué dans les contenus de savoir. Il y a enseignement quand les partenaires de la communication sont dessaisis de leurs rôles et que le message qui les rapproche est livré à la lecture d'une autre interprétation. Etre enseigné, c'est autrement s'entendre et entendre autrement ce qui est à savoir.

Relation et enseignement forment une structure, car ces termes interagissent l'un sur l'autre aussi bien sur le mode de la cause que sur celui de l'effet. Rien n'empêche cependant que, sans les dissocier, nous les distinguions, pour les mieux situer. Afin de caractériser la relation, nous avons fait appel aux catégories de l'identification, de la fonction et du transfert, lesquelles partagent deux traits essentiels. Là où il y a équilibre apparent, elles installent le déséquilibre qu'elles déplacent, non sans le convertir en un nouvel équilibre, tout aussi sujet à la contestation. C'est de cet effet paradoxal que nous avons fait état, en évoquant l'asymétrie et l'éloignement que la relation ne cesse de supprimer et de rétablir. C'est pourquoi il n'y a pas d'identification sans désidentification, de fonction sans dépassement, de corrélation de la fonction et de la variable ou de transfert sans contre- et anti-transfert.

C'est la relation ainsi posée qui assigne à l'enseignement une double performance d'indication et d'intégration symboliques. Le geste d'enseigner (*insignare*) est, en effet, coextensif à celui d'indiquer et de signaler (1).

1. Le sujet qui enseigne traverse le feu - *in(s)-igne* - du (*s*)*ignifiant*. Il fait ainsi pour lui-même et pour les autres le deuil du réel qui permet l'entrée dans la relation.

L'enseignant est celui qui oriente, renvoie et pointe l'ailleurs. Il est le lieu-tenant de la fonction symbolique qui travaille sur les signes pour faire advenir les choses. Il éveille les sujets à l'extériorité et à l'altérité. Mais l'enseignement ne s'arrête pas là : il s'emploie à marquer chacun des partenaires de la relation du sceau de cette ouverture. Il s'évertue à graver et à inscrire les symboles construits dans le psychisme de chacun. Quiconque enseigne invite l'autre à s'approprier les mots, les valeurs et les outils, présentés comme des instruments de l'affirmation de sa liberté. Il est le témoin d'un double renvoi : du sujet aux signes et des signes au sujet. La relation est la médiation intérieure à tout acte d'enseignement. Elle est, par conséquent, au principe des expériences de formation, d'étude et d'apprentissage. Mais, nous avons surtout insisté sur ce dernier aspect, elle agit sur le mode de la subversion. Elle renverse, redouble et déporte le sens déjà donné dans les situations communicationnelles. En parasitant le fonctionnement des rôles et la circulation du message, elle invite les actants à se situer autrement pour autrement savoir et autrement regarder. Elle s'appuie, pour réaliser cette oeuvre, sur deux leviers. L'un, situé en deçà de la communication, est défini par l'ensemble des fantasmes, ces représentations bloquées en résistances que l'interpellation de l'enseignant déplace, pour les revendiquer comme des moyens. L'autre, survenant au-delà de la communication, est auréolé de l'éventail des signifiants ou de ce que nous avons appelé les effets de sens dont le savoir est la condensation métaphorique. Tels sont les éléments du dispositif que nous avons mis en évidence dans ces pages : la relation comme principe moteur, la communication comme champ d'exercice, le fantasme et le signifiant comme instruments du déplacement d'un sens, qui est, à proprement parler, l'effet de l'enseignement.

## BIBLIOGRAPHIE

- D. ANZIEU et R. KAES, *Fantasmes et formation*, Paris, Dunod, 1979
- M.C. BAIETTO, *Le désir d'enseigner*, Paris, E.S.F., 1982
- P.A. DUPUY, *La relation éducative*, in Cahiers du séminaire de philosophie, Strasbourg, 1988
- C. FERRY, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1985
- J. FILLOUX, *Le contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974
- J. LACAN, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966
- J. LACAN, *Le séminaire livre XX, Encore*, Paris, Le Seuil, 1975
- E. LEVINAS, *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata morgana, 1972
- E. LEVINAS, *Totalité et infini*, La Haye, Nijhoff, 1980
- R. LOURAU, *L'illusion pédagogique*, Paris, L'Epi, 1969
- J. L. MORENO, *Fondements de la sociométrie*, trad. fr. de H. Lesage, Paris, P.U.F., 1954
- L. NOT, *Enseignement et formation en seconde personne*, in Homo, FRA, 1985-1986, pp.9-27
- M. POSTIC, *La relation éducative*, Paris, P.U.F., 3<sup>ème</sup> édit., 1986
- G. RACLE, *La pédagogie interactive*, Paris, Retz, 1983
- C. ROGERS, *Psychothérapie et relations humaines*, Paris, Béatrice-Nauwelaets, 1965, 2<sup>ème</sup> édit., 2 vol.
- C. ROGERS, *La relation d'aide et la psychothérapie*, trad. fr. de J.P. Zigliara, Paris, édit. sociales françaises, 1970
- M. SANNER, *Du concept au fantasme*, Paris, P.U.F., 1985
- J.R. SCHMID, *Le maître camarade*, Paris, Maspéro, 1936

- G. SNYDERS, *Où vont les pédagogues non-directives ?*, Paris, P.U.F., 1985  
(4<sup>ème</sup> édit.)
- H. WALLON, *Le rôle de l'"autre" dans la conscience du "moi"*, in *Enfance*,  
1959, 12, pp. 279-286
- P. WATZLAWICK, *Une logique de la communication*, trad. fr. de J. Morche,  
Paris, Seuil, 1979
- P. WATZLAWICK, *Mental research institute Palo Alto. Sur l'interaction :  
Travaux... : 1964-1965*, trad. fr. de C. Gheerbrant et M. Giribrione,  
Paris, Seuil, 1981

## **TABLE DES MATIERES**

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE I : Le descriptif de la relation</b>	<b>11</b>
I. Approche notionnelle	11
II. Approche fonctionnelle	18
III. Approche historique	22
IV. Approche grammatologique	24
<b>CHAPITRE II : Les modèles de la relation</b>	<b>29</b>
I. Niveau discursif	29
1. Les stratégies	29
2. Les tactiques	35
II. Niveau théorique	37
1. La prise de conscience	37
2. La communication	39
3. L'interpellation	41
III. Niveau logique	43
1. Le dédoublement et le redoublement	43
2. Les figures	44
<b>CHAPITRE III : Le dispositif de la relation</b>	<b>49</b>
I. Plan de la pertinence	49
1. Le manque et les attentes	50

2. La demande et le projet	53
3. Les objectifs	54
II. Plan de la compétence	59
1. L'identification	59
2. La fonction	61
3. Le transfert	64
III. Plan de la performance	67
1. La production de savoir	67
2. Le déplacement du fantasme	68
3. La mise en communication	72
<b>CHAPITRE IV : Communication, fantasme et savoir</b>	<b>75</b>
I. Communication	76
1. Le modèle	76
2. Le fonctionnement	79
3. Les caractères	82
II. Fantasme	86
1. La situation	87
2. La fonction	90
3. Les applications	94
III. Savoir	97
1. Les lieux symboliques	97
2. Les figures	100
3. La fonction relationnelle	108
<b>CONCLUSION</b>	<b>111</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>115</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>117</b>