AVERTISSEMENT

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

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

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

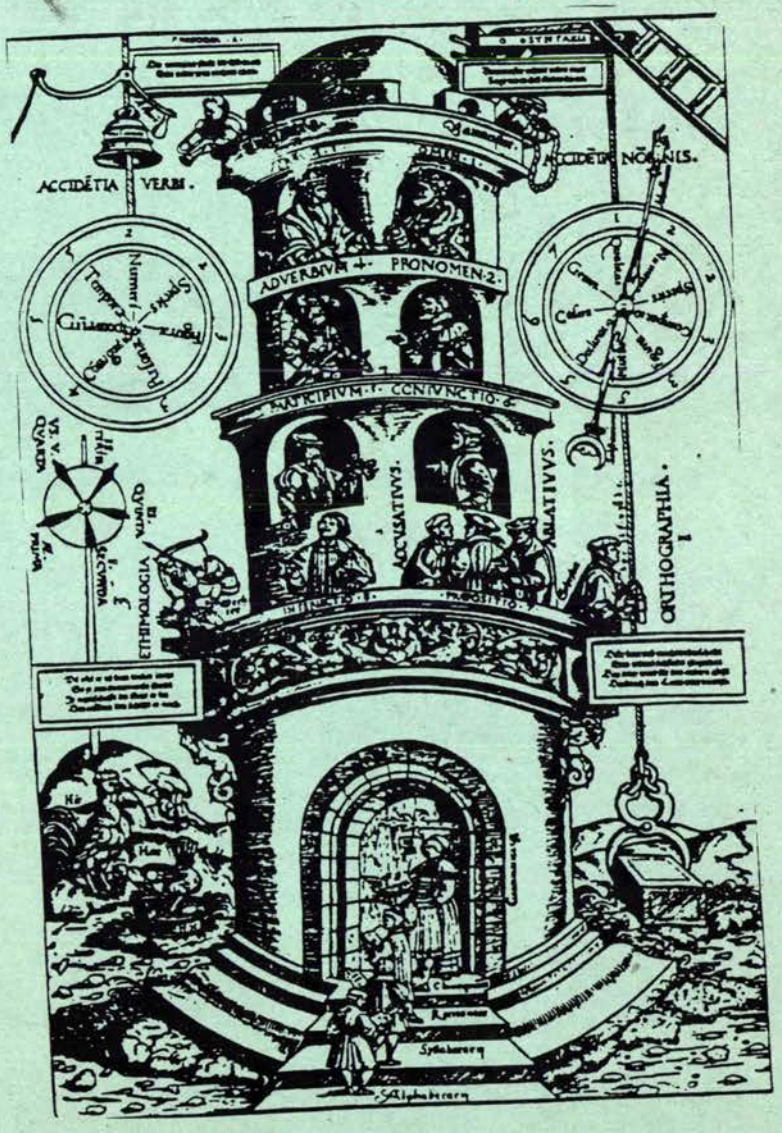
Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

JEAN PAUL RESWEBER

LA FICTION PEDAGOGIQUE



BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE DE METZ
031 342946 4

. E. A.
ation, l'Etude et l'Apprentissage
65
67081 Strasbourg cedex

T 61 829

JEAN PAUL RESWEBER

LA FICTION PEDAGOGIQUE

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE
LETTRES - METZ -
N° Inv. 19890421
Cote L/M2 89/6
Loc. Magasin

C. E. F. E. A.
Cahiers Européens pour la Formation, l'Etude et l'Apprentissage
B.P. 65
67061 Strasbourg cedex

Du même auteur

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

Le discours théologique à la lumière de la critique heideggérienne de la 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 (2ème édit. 1985).

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

Les pédagogies nouvelles, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1986 (2ème édit. 1988).

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, Paris, 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, C.E.F.E.A. (BP 65, 67061 Strasbourg cedex), Strasbourg, 1989.

La relation d'enseignement, C.E.F.E.A. (BP 65, 67061 Strasbourg cedex), Strasbourg, 1989.

AVANT PROPOS

Dans les pages qui suivent, le lecteur trouvera un exposé de certaines idées et de certaines thèses relatives à l'éducation dont nous avons débattu dans les ouvrages suivants, que nous soumettons à l'appréciation du jury :

- *La philosophie du langage*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1979, 1981.

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

- *Les pédagogies nouvelles*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1986, 1988.

- *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris, Le Cerf, 1988.

- *L'institution. Métaphores, stratégies et méthodes d'analyse*, Strasbourg, C. E. F. E. A., 1989.

- *La relation d'enseignement*, Strasbourg, C. E. F. E. A., 1989.

- *Apprendre à apprendre. Fonctions de l'imaginaire et des fantasmes*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1989.

Mais nous ne nous sommes pas limité à un simple résumé. Cet ouvrage cherche à montrer l'articulation des pratiques et des théories éducatives autour d'une stratégie déterminante souvent tuée et refoulée, parce qu'elle est malencontreusement assimilée à des catégories telles que le leurre, la feinte, la simulation et le semblant : la fiction.

INTRODUCTION

Chacun connaît la fortune du terme "pédagogie", auquel l'on a récemment substitué, dans les milieux universitaires, l'expression "sciences de l'éducation". Cette opération n'a pas été sans conférer à notre vocable une signification différente, plus proche de celle de la didactique. On parle désormais aussi bien d'une pédagogie des langues appliquées ou de la relation, que d'une pédagogie de l'entreprise, de la sexualité, du commerce, de la communication, du code de la route et des loisirs... Mais cette extension tactique et technique s'est faite au détriment de la compréhension philosophique du sens traditionnel. La pédagogie désigne, en effet, le point de vue ou la perspective sur le savoir, que notre culture a consacré à ses débuts. Elle est inséparable d'une épistémologie, c'est-

à-dire d'une réflexion sur nos diverses façons de connaître. Or, fait remarquable, cette acception fondamentale a été refoulée, avant même que ne se soit produite la transposition de sens que nous venons d'évoquer.

A quels facteurs doit-on imputer les aléas de ces dénotations ? Sans doute, à l'ambiguïté de l'étymologie qui restreint l'objet et le sujet de la pédagogie à l'enfant placé en situation scolaire. Que le péd-agogue soit l'esclave chargé de conduire les enfants, cela met fort bien en relief les implications à la fois pratiques, sinon techniques, et institutionnelles du terme. Mais on s'illusionnerait dangereusement à cantonner dans l'espace de ce jeu de rôles le sens d'un tel signifiant. La signification apparente ou dominante, qui relève du code social, abrite, en effet, une signification cachée ou déterminante, qui renvoie à la représentation occultée d'une loi culturelle relative à l'usage et au partage du savoir. Le sens littéral est la cristallisation d'un sens figuré que Platon a souligné avec force, (1) en rappelant que le pédagogue conduit l'enfant physiquement et moralement, non seulement à l'école, mais aussi aux sources des processus symboliques réglementant la culture. La pédagogie est cet art d'éduquer qui interpelle les divers profils psychologiques, physiologiques et sociaux de la personnalité de base de l'enfant. Ainsi, le pédagogue est-il, selon cette

1. Platon, ***République***, VI, 491 E.

acception, un passeur ou un "conducteur". (2) Il indique la direction, tend la main, aide à traverser : il accompagne.

La pédagogie trouve rang non parmi les sciences, mais parmi les arts, conçus au sens aristotélicien du terme. Elle n'est ni une théorie des systèmes éducatifs, ni une pratique recensant une série de recettes ou de formules efficaces que l'éducateur n'aurait plus qu'à appliquer. Elle désigne, comme le montre Durkheim, une "théorie pratique". (3) Elle suscite, à ce titre-là, une confrontation entre une double démarche : l'une, déductive, qui porte sur les représentations engagées dans des thèses reçues, l'autre, inductive, qui part des modèles mis en jeu dans l'action éducative. Mais quel que soit l'angle d'attaque adopté, elle n'a pour objets privilégiés ni des schémas abstraits, ni des schémas pratiques, mais bien des modèles, des valeurs ou encore des repères, voire des normes, ayant pour finalité d'éclairer et de diriger toute action relevant de l'éducation.

On serait alors tenté, à la seule fin de réagir contre l'usage trop restreint de ce terme, d'en élargir la signification sur le double front épistémologique et problématique. Prenant appui sur le premier, la pédagogie exprime l'articulation cachée des discours et des pratiques. Toute pratique, en effet, même celle qui se

2. Selon la terminologie de J. L. Moreno.
3. E. Durkheim, *Nouveau dictionnaire pédagogique* (de 1911).

défend de pactiser avec des préjugés, des *a priori* ou des présupposés, ne draine-t-elle pas et ne charrie-t-elle pas des représentations fantasmatiques, institutionnelles et théoriques ? En revanche, tout discours, même celui qui prétend se constituer en marge de la pratique, implique, plus ou moins immédiatement, des intentions, des visées, des configurations imaginaires et symboliques, des échelles de valeurs et des codes de référence actantiels. Or, c'est cette double implication du discours dans la pratique et de la pratique dans le discours que met en perspective et en exergue la pédagogie. Est pédagogue non celui qui veut, mais celui qui peut tirer profit de ce mutuel renversement du discours dans la pratique et de la pratique dans le discours, en vue d'éclairer l'action de chacun, non sans prendre la juste mesure des repères, des modèles et des valeurs occultées aussi bien par la gymnastique gratuite de l'abstraction que par l'obsession zélote de l'application.

Telle est la dimension épistémologique dans laquelle vient s'inscrire la marge problématique qui fournira matière à notre commentaire. La culture occidentale repose, en effet, sur une détermination et sur une destination pédagogiques, dans la mesure même où elle implique une constante révision de la pratique par le discours et du discours par la pratique. Certes, cette dialectique s'est, au cours de l'histoire, fixée et figée dans des jeux de langage normatifs : ceux des disciplines éveilleuses des arts libéraux, de l'encyclopédie, des théories

philosophiques, des systèmes politiques, des pratiques institutionnelles. Mais la pédagogie exprime, par-delà les synthèses provisoires et les constitutions organiques, la requête d'un discours mixte, sous-tendant la culture et en réglementant l'usage. L'occidental est pédagogue dans l'âme, car il érige en discours ses repères, qu'il corrige aussitôt à la lumière de nouveaux discours et de pratiques nouvelles qui questionnent, du même coup, ces derniers.

En se substituant à la pédagogie, l'expression "sciences de l'éducation" entérine la polysémie du terme classique, tout en rattachant les diverses approches , par lui supposées, à une même stratégie. Mais l'attestation de ce changement de vocabulaire n'est-elle pas l'analyseur d'une transformation d'optique radicale ? Eduquer reste un art, mais cet art est soumis à la réflexion philosophique et à l'analyse que les sciences humaines autorisent. C'est pourquoi il n'existe point de méthodologie spécifique aux sciences de l'éducation. Tel n'a point été le chemin suivi par la pédagogie qui, en raison de son soubassement épistémologique et problématique, a requis la philosophie de droit comme étant son discours de justification. Mais voici que la psychanalyse, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, la linguistique, la psychologie sociale, la géographie et l'histoire viennent désormais raisonner l'art de l'éducateur. Il en résulte que l'idéologie unitaire et normative dont se réclame la pédagogie éclate en une série de propos épars, de discours porteurs de représentations et de valeurs et

générateurs de "didactiques" appropriées ou, comme on dit encore, de pédagogies diversifiées. La conséquence la plus importante tient, on s'en doute, au refoulement de la problématique, en vertu duquel la pédagogie a fourni le principe régulateur commun à l'humanisme, à la démocratie, à la philosophie et à la morale.

Le déracinement des sciences de l'éducation du sol de la pédagogie n'est cependant pas aussi inéluctable qu'on le dit. Sans doute, parce que les modèles et les valeurs qui ont constitué la trame de l'humanisme occidental ne sont pas pour autant devenus inopérants ou inexistants. Ils se présentent, en effet, comme étant des hypothèses ou des idées directrices, pour parler le langage de Kant. C'est avant tout la morale ou, plus précisément, l'éthique qui nous autorise à décrypter le travail d'une même référence à la pédagogie sous des conduites éducatives assez diverses que l'on qualifierait plus proprement de didactiques. Plaident, en effet, en faveur de cette détermination décisive, les qualifications de normatives, de pratiques, de tactiques ou de stratégiques dont on gratifie les sciences de l'éducation. Tel est finalement le sens de la *technê* grecque qui recouvre le style d'un savoir-faire, qu'il soit artistique ou éthique. Forte de cette articulation principielle qu'elle érige en "vocable", la pédagogie peut abriter, sous son patronyme, la dimension politique de l'éducation (*praxis*), la dimension artisanale de l'apprentissage (*poiêsis*) et la dimension mixte, relevant à la fois de

l'adaptation sociale (*p...s*) et de la réalisation artisanale (*poiêsis*) qui sous-tend les deux axes majeurs, culturel et professionnel, de toute entreprise de formation.

Plus et mieux que le terme "éducation", le vocable de pédagogie nous semble approprié, pour embrasser l'ensemble des activités éducatives. Non seulement il met en relief, en raison même de son rapport significatif à l'expérience du passage, de la traversée et de l'accompagnement, les finalités éthiques de l'éducation, mais il souligne fort avantageusement les diverses connotations propres aux autres activités éducatives, telles que la formation et l'apprentissage. La pédagogie évoque pour nous une idée directrice au sens de Kant, disons une fiction. Celle-ci s'impose comme une construction, c'est-à-dire comme une hypothèse ou un modèle censé représenter ou expliquer la réalité envisagée. Elle comporte d'abord une portée stratégique : elle tient lieu de ce qu'elle représente. Mais, la plupart du temps, elle ne se présente pas comme un double en miroir de ce dont elle est le substitut. C'est qu'elle exprime l'objet moins dans sa positivité que dans sa négativité. En clair, elle signifie ce qui manque à l'objet et l'institue dans sa différence. Lorsque, par exemple, le droit présuppose que nul n'est censé ignorer la loi, il érige en fiction une énonciation qui, bien qu'incertaine, demande d'être tenue pour vraie. Celle-ci détient une fonction de référence qu'elle remplit par différenciations successives. Elle désigne la chose en retrait, la

dessine en creux, l'inscrit en contre-point. Il n'est point exact de dire qu'elle ne correspond pas à la réalité. Bien au contraire : elle lui correspond, mais en décalé ou en pointillé, parce qu'elle en répond. Elle indique l'ailleurs où toute chose est instituée, posée, enracinée. On pourrait d'ailleurs se demander si toute référence, dans la mesure où elle met en jeu une différence, ne s'exerce pas, la plupart du temps, à la façon d'une fiction qui commence par poser l'instance symbolique initiale.

C'est de ce détour que s'inspirent non seulement les activités éducatives, mais aussi maints discours, tels ceux de la philosophie et de la religion par exemple. On le démontrerait aisément, les divers systèmes philosophiques sont susceptibles d'être interprétés, comme étant les déclinaisons variées d'une même préoccupation pédagogique refoulée. Vus sous cet aspect, platonisme et néo-platonisme, stoïcisme, épicurisme, cartésianisme, voire idéalisme, tous ces systèmes s'éclairent en référence à l'idée d'un ordre apprivoisé et acquis. La pédagogie est la métaphore d'une ordonnance située entre l'ordre social, politique et culturel à reconduire et l'ordre impératif de la morale ou de l'éthique qui garantit celui-ci. La religion, quant à elle, vérifie ce même processus, de façon *a priori* et *a posteriori*. Sur le mode *a priori*, elle est la théorie d'une fiction : celle, par exemple, de la sollicitude que Dieu exerce à l'endroit d'un peuple ou de l'humanité entière... C'est si vrai que, dès que le religieux s'efface

ou s'estompe, la pédagogie reprend alors ses droits, en réalisant la fonction de suppléance que celui-là a jouée jusqu'ici.

La fiction que nous définissons ici n'est pas seulement une idée directrice, une hypothèse, un modèle, la visée d'une finalité, le lieu d'un semblant. Elle tire, en effet, son efficacité et sa signification de l'espace même de la relation. (4) De ce point de vue, la fiction pédagogique apparaît comme étant la figuration provisoire de l'Autre, ou bien de la capacité de renouvellement, de transformation et de dépassement que chacun peut espérer de lui-même. Elle anticipe finalement le *je peux*, par lequel s'institue le sujet humain. Voilà pourquoi il ne saurait y avoir de travail d'éducation, de formation et même d'apprentissage qui ne présuppose, de près ou de loin, la mise en oeuvre d'un tel rapport. Qu'il soit maître face à l'esclave, précepteur face à l'enfant, enseignant face à l'élève ou à l'étudiant, moniteur face au groupe, l'éducateur exerce, d'une double manière, cette fonction de fiction. Il est, en effet, par un certain côté, un appui et un appoint, la marque d'une prise et le point d'une articulation, le symbole de la terre ferme, le garant d'un fondement qui ne fait pas défaut. Mais il est, par un autre côté, le guide qui accompagne sans suivre ni précéder l'indicateur qui montre la direction, l'entraîneur qui laisse à l'apprenti le soin de

4. Voir à ce sujet notre ouvrage *La relation d'enseignement*, Strasbourg, C. E. F. E. A., 1989, notamment l'introduction.

se lancer. Il est, à la fois, la main serrée et la main ouverte, la main nouée et la main tendue. Il incarne, pour reprendre les termes de Winnicott, aussi bien le symbole du conteneur qui sert d'étai à l'enfant que celui de l'espace que ce dernier se doit de traverser ou encore celui de la direction qu'il se doit d'emprunter, sans pour autant avoir une claire conscience du lieu où cesse l'aventure.

La mise en jeu de la fiction dans la pédagogie et, plus radicalement, de la pédagogie dans la fiction nous semble être l'outil et le principe de tout travail éducatif. L'enseignant, l'analyste, le formateur, le père ou la mère, chacun s'évertue à dresser et à redresser la scène d'un "semblant" qui l'interpelle tout autant que la personne dont il a la charge. C'est sans doute pour avoir ignoré cet espace que certains éducateurs ont fonctionné à coups d'interdits, mais aussi à coups de chantage à la transparence du dialogue, sans jamais se départir d'un sérieux oppressant. La tâche pédagogique prend, sans conteste, appui sur l'ironie socratique qui agit paradoxalement en contestant les identifications qu'elle propose, mais elle requiert avant tout la complicité d'un humour qui n'est autre que le sentiment indulgent d'une finitude communément partagée. L'éducateur sait bien qu'il invite autrui à réaliser des projets qu'il gagnerait lui-même à faire siens. Gardons-nous de croire que l'on enseigne ce dont on a conscience, que l'on donne ce que l'on possède, que l'on ordonne ce que l'on respecte et que l'on

partage ce que l'on vit ! Telle est bien l'interprétation positive du fait éducatif qui exclut le détour de la pédagogie par la fiction. N'est-ce pas d'un manque communément éprouvé que chacun enseigne et apprend, donne et possède, ordonne et obéit, partage et survit ? C'est, à n'en pas douter, l'ignorance de la stratégie de la supposition qui est la cause d'un tel malentendu. S'il veut exercer son rôle d'étai et de point d'appui, l'éducateur doit se considérer comme *supposé* savoir et pouvoir ce qu'il fait et ce qu'il dit. Mais s'il veut symboliser l'ailleurs représenté par la culture, la société et l'avenir de l'histoire, il lui faut occuper cette place, en la jouant sur le mode relatif de la fiction qui distribue l'humanité sur le front de deux rôles : éducateurs et éduqués, enseignants et enseignés, analysants et analysés, gouvernants et gouvernés, pasteurs et fidèles, payants et payés, parents et enfants...

Tels sont les actants de ce théâtre sérieux auquel oblige la pédagogie. Mais la fiction ne s'épuise pas avec l'entrée sur scène de ces personnages. Les matériaux eux-mêmes, qu'ils soient des institutions ou des outils privilégiés comme les livres, les locaux ou le savoir comme tel, participent de cet ordre qui les ravale au rang de moyens au service de l'expression personnelle, quand ce n'est pas à celui de prétextes nécessaires à l'éveil du désir. Il n'est pas jusqu'au langage, plus ou moins codé et plus ou moins rituel de l'éducateur, qui ne soit frappé au coin de cette relativité et de cette ambiguïté. Ce dernier traduit, en effet, le désir de

l'éducateur d'insérer la relation éducative dans un récit qui fasse appel aux schémas de la régression et de la progression, de l'évolution et de la libération, de l'échec et de la réussite, de l'évaluation des objectifs ou de la poursuite des buts et des finalités.

CHAPITRE I

JALONS HISTORIQUES ET THÉORIQUES

La pédagogie n'est point une fable, elle est une fiction. La fable, on s'en doute, déroule la scène d'un récit. La fiction, en revanche, met en surplomb certains repères et certains des modèles qu'elle privilégie, entourant les autres d'un rideau d'ombre ou d'obscurité. Grâce à ce jeu de sélection, elle donne à ceux-ci le profil de traces agencées, de traits ordonnés, de marques orientées. Elle articule en triant, en prélevant, en refoulant, en intégrant. Elle détermine un parcours, raconte une traversée, dresse le canevas d'une histoire. En un mot, elle ordonne l'expérience humaine et de façon exemplaire, la culture. Celle-ci est avant tout le résultat de l'oeuvre de la fiction.

I - LA PÉDAGOGIE COMME FICTION CULTURELLE

La distinction dont nous venons de faire état n'est ni fortuite ni oiseuse. Elle nous autorise à situer la pédagogie sur le versant de la culture. La fiction relève, en effet, de l'ordre du discours, d'un dispositif codé de références, d'une instance

productrice de sens. Celui qui feint (*fingere*) témoigne d'un double geste paradoxal. D'un côté, il modèle, sculpte, compose, ajuste, arrange, polit ; d'un autre, il invente, imagine, construit, se figure (*fingere sibi*)... Or, c'est dans l'acte de simulation qu'il cherche et décèle l'unité de cette double stratégie. En simulant, il contre-fait l'expérience : il la retourne, rappelant que ce que nous jugeons être à l'envers, cette zone à demi évoquée et occultée des repères imaginaires et symboliques, n'est peut-être que l'endroit méconnu, c'est-à-dire le lieu de notre rapport au sens. Il joue avec le code, le transgresse, le relativise et le restitue.

Si la fiction préside à l'institution de la fable, la pédagogie, quant à elle, règne sur les destinées de la culture occidentale. Elle est le discours fictif de la fable culturelle. Si cette assertion nous étonne, c'est que nous avons coutume de situer spontanément la pédagogie en aval et non en amont de la culture. Nous assimilons volontiers celle-ci à un discours de transmission de valeurs, de règles de vie, de contenus de savoir. En réalité, la pédagogie gère la culture, dans la mesure où elle compose et exhibe les modèles et les normes que cette dernière revendique comme siens. Le désir de transmettre impose des formes *a priori* aux contenus à transmettre. Il existe un instinct pédagogique à la base de la culture occidentale, instinct qui a conféré aux représentations qu'elle charrie le sceau ou l'empreinte d'archétypes, de normes idéales, de valeurs, de profils à reproduire.

Notre lecteur l'a peut-être soupçonné : la fiction pédagogique trouve dans la philosophie et, plus particulièrement, dans la métaphysique, une version des plus rigoureuses et des plus adéquates. Socrate et Platon, en liant le geste philosophique au geste pédagogique, en subordonnant la pensée à un certain usage de la raison, ont fixé, pour des siècles, le dessin et le dessein d'une civilisation.

La fiction pédagogique est ambiguë. Elle dresse un code, mais, en même temps, le relativise, en l'utilisant comme un ensemble de repères, de traits distincts, de moyens et d'instruments offerts à l'attention des citoyens, soucieux de vivre en harmonie dans la cité. Mais voici qu'en s'alliant à la philosophie, elle transforme ses repères en normes, ses moyens en fins et se voit menacée d'asphyxie par le sérieux fomenté par cette complicité. Elle érige en universel la particularité d'une culture donnée. La fable recouvre alors la fiction et la fiction ainsi recouverte abolit la contingence de la fable. La ruse du politique qui pointe le sens vrai corrompt le jeu qui s'employait seulement à représenter ce dernier sous le mode théâtral. Elle se replie jusque dans le zèle pédagogique dont témoigne l'Etat dans les secteurs apparemment les plus imperméables aux tâches de l'éducation. Quoi qu'il en soit, la culture occidentale est l'oeuvre conjuguée de la raison philosophique et de la rationalité politique, chacune d'entre elles s'essayant à saper les bases de la fiction dont elles se réclament.

Tentons de restituer, à l'encontre de la dérive de l'histoire, les codes du jeu pédagogique. Nous découvrons quatre directions maîtresses qui, bien qu'elles se croisent, restent pourtant à être explorées chacune pour elle-même : celle de la constitution des disciplines, celle du corps de l'individu, celle de l'Etat et celle de la liberté. L'une et l'autre comportent des carrefours dominants qui symbolisent les articulations majeures de l'écriture pédagogique.

II - LES ÉTAPES DU SAVOIR DISCIPLINAIRE

1. Antiquité : le cycle pédagogique

Commençons par recenser les grandes époques de l'institution du savoir. Si l'on en croit Platon, le pédagogue a pour mission d'aider le futur citoyen à faire le tour des connaissances (*epistêmai*) représentées par les disciplines éveilleuses que sont l'arithmétique, la musique, la géométrie, l'astronomie, la rhétorique, la grammaire et la dialectique. (1) On le voit, le champ du savoir forme une totalité analogue à un cercle. Il décrit deux grands parcours : celui des sciences relatives aux choses et celui des sciences relatives aux mots. Sur le premier, nous rencontrons les sciences des nombres nombrés et nombrants que sont, selon la

1. On sait que, dans la Grèce antique, les jeunes filles sont exclues de cette initiation civique.

distinction de Pythagore, l'arithmétique et la musique, puis celles des figures artificielles et naturelles que sont la géométrie et l'astronomie. Le second tronçon regroupe les sciences du langage : celle des "tours" du discours comme la rhétorique, celle des formes de l'écriture comme la grammaire, enfin celle des procédés de l'argumentation comme la dialectique. (2)

La *paideia* est, cela s'entend, *en-cyclo-paideia*. Point d'éducation qui ne s'emploie à faire le tour des connaissances, à parcourir la roue du savoir. De même, point d'éducation qui n'ait pour finalité prochaine et lointaine d'initier le jeune homme à la vie de la cité. (3) Or, ces deux déterminations, l'une épistémologique et l'autre politique, sont intimement liées. L'acquisition des connaissances est, en effet, subordonnée à l'heureuse insertion de tous et d'un chacun dans la vie socio-politique. A l'inverse, la paix civile implique la pratique des vertus, qui ne saurait être l'apanage de l'homme inculte. On sait à quel point la pensée grecque a assimilé l'ignorance à l'erreur et à la maladie. On ne saurait donc interpréter, dans nos propres catégories, cette collusion pédagogique du savoir et du politique, ne serait-ce que parce que les connaissances à apprendre n'ont pas la même signification que celle que nous leur concédons aujourd'hui.

2. Voir J. P. Resweber, *La pensée médiévale*, in Les chrétiens et leurs doctrines, Paris, Desclée, 1988, pp. 101-168.

3. Voir J. P. Resweber, *Champs et méthodes de l'interdisciplinarité*, in La question de l'interdisciplinarité, Strasbourg, Presses universitaires, 1982, p. 108. Voir aussi *La méthode interdisciplinaire*, Paris, P.U.F., "Croisées", 1980.

Elles représentent avant tout un ensemble de repères nécessaires à la vie sociale et ne prétendent pas englober la totalité du savoir. Précisons que de nombreuses disciplines, telles que le droit et la médecine, ne font pas partie de ce circuit obligé, même si elles se rattachent, plus ou moins directement à une science architectonique. Si on se place du point de vue du politique, l'on accuse le même décalage culturel. On ne saurait comparer la vie publique de la cité grecque à la vie sociale du citoyen de l'Etat contemporain. C'est pourquoi la pédagogie qui s'adresse à une élite sociale a pour but d'ouvrir les yeux, d'éveiller l' esprit, de réguler l'échange entre les individus.

2. Moyen âge : la conformité à l'ordre

La culture médiévale se réfère au même canevas du savoir. Le *quadrivium* regroupe les quatre voies des sciences des choses, tandis que le *trivium* recouvre les trois voies des sciences du langage. Mais cette représentation subit deux modifications essentielles. Elle revêt une signification dogmatique. *Quadrivium* et *trivium* symbolisent l'ensemble du savoir, la totalité des connaissances, le canon des vérités. Nous sommes à l'époque des synthèses, des "sommes", de la pensée dialectique qui, selon les schémas néo-platoniciens, décompose et recompose l'ordre des choses. Or, les préoccupations religieuses devenues

dominantes, renforcent le profil systématique du savoir en l'articulant selon une structure hiérarchique. On n'hésitera pas à parler, à la suite de Saint Bonaventure, de réduction de tous les arts à la théologie. Les connaissances ne se répartissent plus le long d'un parcours, mais elles se distribuent selon les degrés d'un ordre.

La pédagogie médiévale est le relais de la théologie. Nul ne s'étonnera de ce que l'éducateur tienne la place de Dieu lui-même. Rappelons les présupposés majeurs qui confirment la pertinence de cet énoncé. Qu'il soit dispensé dans les écoles ou les universités qui éclosent au 13ème siècle, l'enseignement procède par lecture, question et dispute. La lecture (*lectio*), qui a son paradigme dans l'Ecriture Sainte repose sur une théorie de l'interprétation articulée aux célèbres quatre sens : le sens littéral ou historique, le sens figuré ou spirituel, le sens anagogique ou mystique, le sens tropologique ou moral. Elle met en oeuvre une pédagogie fondée sur l'accord entre l'autorité des anciens et la vérité de certains dogmes philosophiques et religieux. Lire, c'est citer les textes des auteurs de l'antiquité à l'appui des croyances qui trament le texte de la culture, c'est éprouver la justesse des thèses que ceux-ci défendent à la lumière des principes dogmatiques reçus, c'est vérifier l'accord de l'autorité à la vérité.

La pédagogie de la lecture est inséparable d'une pédagogie de la question et de la dispute. La question (*quaestio*) est un procédé qui expose le sens explicité

par la lecture, en lui donnant la force et la forme du syllogisme. Lorsque, au lieu d'adopter un tour improvisé (*quaestio quolibet*), elle soumet l'usage rhétorique du syllogisme au contrôle de la logique dialectique, procédant par affirmation, contradiction et solution, elle obéit aux règles de la célèbre dispute (*disputatio*).

3. Renaissance : le sujet de la science

Ce sont sans doute les artifices rhétoriques et dialectiques des "scoliastes" médiévaux que critiqueront Rabelais (1494–1553) et Montaigne (1533–1592). Les lectures sollicitées des anciens, les questions plus formelles que réelles, les disputes académiques et déconnectées des finalités de l'éducation ont contribué à renforcer les fantasmes du remplissage, de la consommation, de la bonne ou de la mauvaise ingestion ou digestion. (4) Il convient donc d'accuser l'arsenal des procédés qui sert à cacher le recours fallacieux à l'autorité, qui paralyse l'interrogation et la recherche. Rabelais et Montaigne s'élèvent contre l'usage sélectif et dogmatique des textes, l'abus des citations de seconde main, revues et corrigées par les interprètes, le postulat de principes découlant d'un amalgame entre l'orthodoxie et la vérité. A une pédagogie fondée sur l'artifice, l'autorité et

4. Rabelais, *Pantagruel*, 1532, édit. Genève, 1965, ch. VII : Lettre de Gargantua à Pantagruel ; Montaigne, *Essais*, I, 26 : De l'institution des enfants.

l'ignorance des sources, ils opposent une pédagogie promouvant l'éveil de la curiosité, la pratique des langues et celle de la conversation.

L'enjeu est d'importance. C'est finalement la contestation de la représentation normative du savoir qui constitue la préoccupation majeure des pédagogues de la Renaissance. S'ils préconisent le retour aux anciens, c'est afin de restaurer la représentation d'un savoir conçu comme un ordre symbolique de repères et non comme un ordre dogmatique de vérités immuables. On n'insistera jamais assez sur le sens de la révolution pédagogique qui se fait jour alors et dont s'inspireront maints éducateurs modernes et contemporains, de Rousseau à Freinet. Rabelais et Montaigne se font les défenseurs de la liberté et du plaisir d'apprendre.

On l'a peut-être soupçonné, c'est d'un tout autre lieu de la vérité que les auteurs de la Renaissance justifient le renversement pédagogique des discours et des pratiques du Moyen âge. Sous un mode plus ou moins explicite, ils protestent en arguant du déplacement de la vérité du champ de l'objet vers celui du sujet. La pensée de la Renaissance et de la Réforme installe, en effet, le sujet au principe d'une nouvelle vision du monde aussi bien commune à l'expérience scientifique qu'à l'expérience religieuse. Tel est sans doute le caractère fondamental qui s'exprime dans les thèmes célèbres du retour aux textes et à l'imitation des anciens. C'est la vérité-certitude, et non plus la vérité-rectitude,

qui inspire finalement les pratiques éducatives. Il y a désormais un sujet de la science et de la conscience dont il faut prendre charge.

Le tournant pédagogique de la Renaissance et de la Réforme implique le passage d'une représentation des connaissances du modèle du savoir à celui de la science. Si celui-là comporte, en effet, une dénotation objective, celle-ci, en revanche, inclut une connotation subjective : elle est le savoir greffé sur les exigences du sujet de la représentation. Ne nous méprenons pas cependant sur le modèle de la subjectivité qui commande ce glissement historique. Le sujet de la science qui convertit le savoir en science du sujet n'est point l'individu du libéralisme ni celui de l'anarchisme. C'est, aux yeux de Rabelais et de Montaigne, la culture, le langage et, finalement, la conversation ou la relation (5) qui lui fournissent les règles de la loi nouvelle qui en dessine le profil. Peu importe si celle-ci est, plus tard, analysée par Kant (6) comme étant la figure *a priori* d'une instance universelle, ou par Hegel comme étant le résumé des figures *a posteriori* de son expression temporelle. Il existe une loi du sujet dont la désignation fictive se retrouve dans la nature et la volonté générale de Rousseau, dans la raison sociale de Condorcet, dans la raison pratique de Kant, dans la raison historique de Hegel, dans la tradition des Romantiques, dans l'exigence d'unité et d'égalité

5. Le modèle préceptoral est un analyseur privilégié de l'importance accordée à la discussion (et non plus à la dispute scolastique), aux voyages et à la découverte d'autres cultures.
6. E. Kant, *Traité de pédagogie*, trad. Barni et notes de Thamin, 1911.

requise par Makarenko, dans le rapport à l'expérience préconisé par C. Freinet et dans le point d'articulation des besoins et du désir, aussi diversement exprimé par M. Montessori, O. Decroly et les partisans de la pédagogie d'orientation institutionnelle ou analytique... (7)

Telles sont les multiples figures d'une loi, dans laquelle, à partir du 16ème et du 17ème siècles, le sujet de la science cherche une justification théorique et pratique au traitement pédagogique qu'on lui inflige.

4. Des temps modernes à l'époque contemporaine : les réseaux symboliques

Il convient de se rendre à l'évidence : le modèle du sujet de la science renferme les germes de sa propre mort, précisément en raison de la division qui l'affecte et qui soumet son expression à un ensemble de règles et de figures utopiques de la loi. Ces règles et ces figures, il ne se les donne pas lui-même, mais elles lui sont imposées par des contraintes et des déterminismes issus du langage, de l'histoire, du hasard, des rencontres ou de la tradition. C'est ainsi que le savoir dresse un rempart de résistance devant l'expression incontrôlée du sujet de la science. Comment défendre dès lors l'idéal hegélien d'unité de la science et

7. Voir notre petit ouvrage *Les pédagogies nouvelles*, Paris, "Que sais-je ?", 1986, pp. 87-118.

cultiver l'image d'un sujet autonome, suffisant et tout-puissant ? Reconnaissons qu'il n'y a point d'expression directe du sujet qui ne fasse l'économie du poids des déterminismes et des détours représentés par les hasards des rencontres, les enjeux financiers de l'échange et les échéances anticipées de la mort.

Le sujet ne peut pas tout et la science ne sait pas tout. Nous prenons aujourd'hui une plus vive conscience des limites qui obèrent, sinon oblitèrent, l'affirmation inconditionnée de soi. Il en résulte que la pédagogie perd le tracé rassurant d'un discours rectiligne, équilibré et progressif. Elle rassemble désormais un ensemble de stratégies multiples qui s'annulent ou se surdéterminent, un ensemble de tactiques fondées sur la dénégation, l'alibi, la simulation, l'invocation de la nature et la convocation des effets du hasard. Voici que s'estompe l'image d'une pratique pédagogique continue, qui serait le double idéologique du discours de l'évolution de l'individu et de l'espèce. Voici que se substituent à la science absolue des savoirs relatifs, discontinus et provisoires. Comment prétendre conduire l'enfant (*paid-agogein*) quand la fin est aléatoire et que le résultat n'est point en gestation dans la représentation du début ? La pédagogie est un discours d'accompagnement, sans cesse induit de l'interprétation des pratiques éducatives. Avant d'être un moniteur, un conducteur, un "faciliteur" ou un contrôleur, le pédagogue est avant tout un lecteur, préoccupé de dégager les directions et les repères d'un champ d'effets

inattendus, provoqués par les situations de formation, d'apprentissage et d'éducation.

On ne s'étonnera pas de ce que, aujourd'hui, le terme de didactique, de connotation plus idéologique parce que renvoyant à des procédures normées d'apprentissage et à des institutions gravitant autour d'un imaginaire scolaire, entre en lice avec le terme de pédagogie. Ce fait est l'analyseur d'une double tendance. La première tient à ce que l'éclatement du savoir, le nombre croissant des spécialités et des disciplines ainsi que l'extrême mobilité des professions vouées à l'aventure indéfinie du recyclage nous condammnent à une situation ininterrompue d'apprentissage dont la manifestation la plus immédiate se résume à apprendre à communiquer en dépit même de la communication. La seconde tendance souligne la convergence des stratégies et des tactiques éducatives qui, à défaut de règles générales, allient observation et bricolage, analyse de situations et usage d'artifices. Abstraite du vaste projet harmonieux et universel dont la gratifiait Jan Amos Comenius (1592-1678), la didactique lève enfin la dénégation de semblant - à moins qu'elle n'éponge le rêve de nostalgie qui sous-tend la pédagogie.

III – LA CONQUETE DE LA LIBERTÉ

Nous avons mis en lumière quelques déplacements majeurs de cette image du savoir qui nous est apparue comme une fonction essentielle de la fiction pédagogique. Nous voudrions à présent dégager un autre pan de cette histoire en faisant appel à un deuxième paramètre : celui de la liberté, qui est, à côté du champ des disciplines, le théâtre d'une fonction décisive de l'expérience éducative. Il nous est, en effet, facile de vérifier que les époques de renouveau pédagogique correspondent à une nouvelle perception de cet idéal.

1. Le *logos* grec

La pédagogie grecque porte secours à une liberté qui s'emploie à épouser les canons de la raison. Donner son assentiment ou son consentement au *logos,* maîtriser la roue du destin en acceptant d'entrer dans le jeu de l'ordonnance universelle, telle est la résolution de tout homme de bien. Or, c'est en s'intégrant à la vie de la cité, que ce dernier a la conscience de s'approcher du rêve d'harmonie et de totalité que postule la droite raison. Celui qui se dit libre est indissociablement l'homme de vertu et l'honnête citoyen. La science, la sagesse morale, la droiture politique sont des composantes équivalentes d'une même attitude. Mais quiconque s'exerce à celle-ci se heurte à ces résistances que sont

les passions. L'affirmation de la liberté passe par un moment négatif de luttes et des conflits, puis par un moment de négociation et de compromis, avant de s'exprimer sur le mode résolutoire de l'assentiment ou du consentement. L'homme libre commence par triompher des sollicitations immédiates où l'entraînent l'envie et le plaisir, avant d'inventer la solution la plus raisonnable ou la plus conforme à la nature, au cas où la règle universelle ne saurait s'imposer sans faire violence aux particularités.

On le pressent, ce modèle procède d'un double fil conducteur qu'a tressé le discours de vérité de la pédagogie occidentale. L'un, de texture platonicienne ou néo-platonicienne, articule les deux temps de la descente et de la remontée, de l'éparpillement et de la conversion. L'éducation implique le triomphe de l'âme sur le corps, de l'esprit sur la matière, du durable sur le provisoire. L'autre, de texture stoïcienne, explicite ce triomphe en termes de renversement ou d'intériorisation. Le sage fait sien l'ordre du monde ou le cours de l'histoire, à défaut de les infléchir. En s'identifiant non aux effets mais aux causes, même si celles-ci ne dépendent point de lui, il se pose en cause, à son tour, en participant à la dynamique de la nature universelle. Etre libre, c'est renverser le dehors en dedans, le corps en âme, la passivité en activité, la partie en tout, l'effet en cause. Telle est la double dialectique de l'ascension et de l'inversion qui préside à la logique de la *paideia* grecque.

2. La protestation du "libre arbitre"

La pensée médiévale intègre ces schémas à une vision pédagogique de l'histoire du salut.

La liberté-assentiment exprime la détermination de la liberté chrétienne (*libertas*) qui a parié sur Dieu. Mais cette relecture ne suffit pas à rendre compte de la question du libre choix ou, comme on le dira à la Réforme, de celle du libre arbitre. Car, avec le christianisme, les pratiques pédagogiques s'adressent avant tout à la volonté de l'individu et non à son intelligence. C'est la liberté du sujet, seul face à ses choix, que la Renaissance et la Réforme contribuent à promouvoir. Nous n'hésitons pas à voir en Descartes le théoricien de cette conception chrétienne du libre arbitre, défendue par Montaigne et Rabelais, conception fondée sur l'expérience d'une déchirure entre la volonté infinie que chacun découvre en lui-même sous la forme d'un sentiment de pouvoir et l'entendement fini qui, à son appel, produit les concrétions du savoir. Voici la liberté située au coeur du processus éducatif : c'est à elle , en effet, c'est-à-dire à la volonté que s'adresse le moniteur, pour éveiller l'intelligence et la soustraire à l'influence des passions.

3. L'exaltation et les limites de la liberté

La troisième révolution pédagogique est issue de la révolution française qui entend par liberté les conditions politiques et éthiques de l'exercice du libre arbitre. Elle inscrit, en effet, sans en édulcorer l'individualisme, le modèle précédent dans une dimension politique. Elle déplace sur le terrain de l'Etat la synthèse de la conception grecque et de la conception chrétienne. Les droits de l'homme et du citoyen sont aussi ceux de l'individu. Tel est le paradoxe fécond auquel nous renvoient le célèbre rapport de Saint-Fargeau et de Condorcet lu en 1793 à la Convention et les non moins célèbres thèses du *Contrat social* de Rousseau sur le passage de la liberté naturelle à la liberté civile. Ainsi l'institution, qu'il s'agisse de l'école ou de l'Etat, est-elle mise au service de l'affirmation de l'individu. Qui s'étonnerait dès lors de trouver, dans les écrits de certains éducateurs contemporains, (8) des échos de cette exaltation révolutionnaire de la liberté ou encore, dans certaines pratiques politiques telles que la recherche-action, des tentatives pour tempérer la libre expression de l'individu par les contraintes sociales du groupe ?

8. Nous pensons à J. Pestalozzi (1746-1827) et à C. Freinet (1896-1966), tous deux disciples de J.-J. Rousseau.

Ce dernier modèle s'est imposé comme étant le principe régulateur de la pédagogie traditionnelle, sans être cependant amendé et corrigé sur un point capital. Groupe, institution et Etat ne se bornent pas à limiter la liberté de l'extérieur, car ils sont des figures d'une loi intérieure : celle que se donne le désir en se subordonnant à la raison. Le désir, en effet, ne se confond ni avec la spontanéité de l'envie ou du plaisir ni avec le recul du calcul des besoins. Il est volonté, c'est-à-dire, comme l'a établi Kant, expérience d'un fait de raison et donc d'une capacité de relation (9). Il est la conscience d'un pouvoir : tu dois, donc tu peux, nous dit-il, et si tu peux, tu veux. On ne saurait mesurer la liberté qui relève d'une expérience intérieure et rationnelle ni aux aux conditions politiques de son exercice ni aux réalisations sociales qu'elles suscitent. Elle n'est point de l'ordre de la causalité qui régit l'enchaînement des phénomènes sensibles. Voilà pourquoi elle n'est pas ruinée par la prévision des conduites que ne doit pourtant pas négliger l'éducateur.

C'est à cette conviction que la liberté n'est pas un fait, mais qu'elle relève d'un pouvoir que ne mettent point en péril les limites concrètes de son exercice, que s'articulent les visées de la pédagogie contemporaine. Remarquons-le au passage : les théoriciens célèbres de la liberté sont aussi des grands théoriciens

9. E. Kant, *Métaphysique des moeurs*, présenté par Barni, p.13 ; *Fondements de la métaphysique des moeurs*, édit. Delbos, pp. 179-180.

de l'éducation. Evoquons Rabelais et la fiction de l'abbaye de Thélème où chacun fait ce qu'il voudra ; Montaigne et ses développements sur la conscience et la maîtrise de soi ; Descartes et son traité des passions ; Spinoza qui, dans son célèbre traité théologico-politique, tire les conséquences pédagogiques de l'*Ethique* ; Rousseau défenseur de la révolution et des libres choix d'Emile ; Kant soucieux de montrer, dans sa dissertation sur l'éducation, la fécondité du paradoxe du devoir et de la liberté ; Marx préoccupé de dé-saliéner chacun en l'éveillant au conflit existant entre la liberté et la contrainte ; Freinet et son souci de lire dans l'expérience tâtonnante de l'enfant le tracé de l'affirmation autonome de soi.

Nous percevons, au fil de ce rappel, combien l'éducation de la libre volonté prend peu à peu le pas sur l'éducation de l'intelligence, non seulement au plan de la formation, mais aussi au plan de l'apprentissage. Rien ne sert d'apprendre, si l'intelligence de l'enfant n'a pas été éveillée au vouloir et au pouvoir qui l'habitent. On exprime plus communément, aujourd'hui, cette prééminence de la volonté sur la raison en recourant aux termes de motivation et d'objectif. L'un recouvre le retentissement psychologique de ce sentiment intérieur qu'est la volonté. L'autre met en perspective les représentations rationnelles, par lesquelles le vouloir se donne les moyens de poursuivre ses fins.

IV – L'IMAGE DU CORPS

Savoir, Science et savoirs expriment, sous formes de repères et de symboles, les façons multiples et variées dont l'homme affirme, au cours des âges, sa maîtrise sur son monde environnant. Nous observons que cette maîtrise qui revêt, dans la culture grecque, la forme d'un assentiment rationnel, s'exprime, sous l'influence grandissante de la religion chrétienne qui s'approprie, peu à peu, les commandes des processus éducatifs, à travers les modalités du vouloir : effort, mérite, désir, décision, engagement, motivation. Mais cette double articulation de la raison et de la volonté, du savoir et du vouloir demeure tributaire d'une sorte de grammaire du corps qui, à un titre plus radical que celui des représentations relatives aux disciplines et à la liberté, réglementent le discours de référence de la pédagogie occidentale.

1. Le corps rationnel

La pédagogie grecque est tributaire de l'image du corps rationnel. Peu importe, si, conformément à la tradition platonicienne, ce dernier s'efface devant la raison ou si, selon l'esprit de la morale stoïcienne, la raison en vient à se résorber dans le corps. Il reste que le corps se présente comme une métaphore

déniée, dans un cas, et exacerbée, dans l'autre, du travail de la raison. Qu'est-ce à dire sinon que la pédagogie a pour finalité d'apprendre à penser et que penser se résout à unir et à diviser, à joindre et à disjoindre les éléments de la représentation, comme constituant autant de membres d'un même corps ? Eduquer, c'est former ; former, c'est donner la forme du corps, c'est imposer l'ordre de la raison et c'est, du même coup, apprendre. Telle est la cascade des procédures qui commandent l'imposition appliquée et l'application éducative de cette métaphore à l'endroit du champ de l'éducation. On le soupçonne, cette image du corps rationnel est omni-présente dans la culture grecque. Elle se déplace sous les représentations des couches sociales, des strates du savoir, des divisions des vertus et des passions... Nul doute que la pédagogie ait pour fonction dominante de reconduire, à travers les diverses pratiques du pouvoir, de la morale et de la connaissance, le même code et donc de maintenir intacts, à travers l'exercice de cette fonction, la cohésion normative et l'ordre hiérarchique de la société et de la cité.

La métaphore du corps se trouve renforcée en extension et en compréhension au Moyen âge. En extension d'abord, car elle s'ajuste aux dimensions nouvelles de la cité qui, au XIII^{ème} siècle notamment, avec les corporations , les universités et les écoles communales, le développement des confréries et des ordres religieux, l'économie de marché et les croisades – dont

l'imaginaire est focalisé par la conquête d'un tombeau, lieu paradigmatique du corps – ne cessent de reculer et de s'élargir. En compréhension ensuite, puisqu'elle trouve son principe et son achèvement dans la représentation d'un corps religieux et spirituel, substitut d'une âme collective ouverte aux réalités d'en haut. La métaphore se redouble : le corps rationnel est aussi le corps mystique. Ce faisant, elle continue de pallier l'ordre de plus en plus complexe et de plus en plus fragile de la cité en pleine évolution. Telle est la fonction pédagogique de ce discours de référence, fruit du recouvrement du modèle de l'ordre et de celui de l'image du corps : dresser une échelle de valeurs ou encore fixer un profil normatif qui agencera les repères nécessaires à l'éducation de l'intelligence, du coeur et de la foi.

C'est cette métaphore, débarrassée de ses interprétations religieuses et politiques, qui constitue le principe de l'idéal pédagogique de la Renaissance. La configuration symbolique et individuelle du corps prend le pas sur sa configuration dogmatique et collective. La Réforme, sanctionnant le triomphe de la protestation du corps individuel, achève de définir les règles d'une nouvelle grammaire éducative articulée à la parole du sujet, au libre examen et à la lecture. On comprend mieux pourquoi, à la charnière de ces deux époques de renouveau culturel et religieux, des pédagogues, tels que Montaigne et Rabelais, entreprennent l'apologie de l'éducation du corps : gymnastique, sport, voyages,

contact direct avec la nature, équilibre alimentaire représentant non seulement des conditions préalables, amis aussi des objectifs indispensables au travail éducatif.

2. Le corps fonctionnel

Nous passons insensiblement de la représentation du corps rationnel à celle du corps fonctionnel. Mais le tournant pédagogique occasionné par ce déplacement ne s'achève qu'au 17ème siècle à la faveur de deux découvertes scientifiques. La première concerne l'invention du microscope qui oblige certains philosophes comme Leibniz à reformuler les rapports classiques du corps et de l'âme. Une telle reformulation s'accompagne sans nul doute d'une appréhension implicite de l'inconscient. Tenu à distance parce que vu et revu jusque dans ses éléments les plus opaques et les plus infimes, le corps est une réalité dynamique qui grandit, grossit, s'épanouit, s'use et s'épuise, tendue qu'elle est entre l'âme qui en est la fiction et l'inconscient, qui en symbolise l'extrême limite, l'ultime résistance. La seconde découverte scientifique touche à la médecine. Le développement de l'anatomie qui découpe et dissèque le corps atteste combien ce dernier est à la fois chose plastique et chose rebelle, offerte à la manipulation, à la correction et au redressement.

C'est à cet espace symbolique du corps fonctionnel, qui s'impose à partir du 18ème siècle, qu'il convient de rattacher les diverses représentations sous-jacentes aux clivages idéologiques et méthodologiques dont se réclament les pratiques et les discours éducatifs. On ne s'étonnera pas de ce que, jusqu'au 16ème siècle, ce soit le corps fermé, corseté, dompté et discipliné qui incarne l'idéal de l'ordre pédagogique. Aux 17ème et 18ème siècles, la situation s'inverse à la faveur de l'imaginaire d'un corps ouvert, mais sujet aux circonstances et aux variations du milieu extérieur. Cette représentation d'un organisme passif, instable, subi par l'individu et agi par les forces qui l'assaillent est, on le devine, intermédiaire entre, d'une part, l'image rigide qui domine au 16ème siècle ou celle, plus fluide, qui imprègne les mentalités aux 17ème et au 18ème siècles et, d'autre part, l'image dynamique, du corps agissant qui finit par triompher, au 19ème siècle, avec la kyrielle des pratiques sportives et gymnastiques qu'elle commande (10).

3. Le corps émotionnel et le corps symbolique

Ces représentations mécaniques et thermo-dynamiques ne sont pas, bien loin de là, disparues de nos mentalités. Elles cohabitent aujourd'hui avec d'autres représentations de nature affective et sentimentale. Le corps fonctionnel tente de faire bon ménage avec le corps émotionnel, précisément sur la base de certains

10. Voir G. Vigarello, *Le corps redressé*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978.

discours qui font de l'inconscient une sorte de réserve de sensations à explorer et de certaines pratiques, telles que le yoga, les techniques bio-énergétiques, végétothérapeutiques, "gestaltthérapeutiques", diététiques et les sports domestiques... On connaît la liste des slogans qui découlent de cette vision des choses et qui ont envahi le champ de l'éducation : être bien dans sa peau, se retrouver soi-même, se libérer, se décharger, s'épanouir, s'éclater, s'exprimer... Tout nous renvoie à ce rapport élémentaire, immédiat et individuel au corps : le sport, l'écran de l'ordinateur, la mode, le sentiment religieux, le langage, l'argent, la prise de conscience...

Nous ne pensons pas que cette détermination soit exclusive. Si elle est à présent dominante, elle apparaît à l'éducateur, nous semble-t-il, plus comme une résistance que comme un moyen ou un instrument d'éducation. Il n'y a point de pratique pédagogique possible qui n'utilise et finalement n'impose le détour d'une médiation. Détour dont le symbole insistant réel ou potentiel demeure l'inconscient, lequel, pas plus que le corps, ne s'expose à la transparence du regard ou du sentiment. On ne perçoit l'inconscient qu'à ses effets et le corps qu'aux "actes de paroles". C'est déjà préjuger du programme éducatif que renferment les binômes connus tels que psycho-somatique, psycho-biologique, psycho-physiologique, psycho-social, psycho-moteur... Le terme "psy" désigne le lieu d'une parole ou d'un discours qui, tenus sur l'inconscient et sur le corps,

détient la capacité d'interpeller, de mobiliser, de déplacer ou de transformer ceux-ci. Il y a des mots qui lèvent la censure et révèlent des possibilités insoupçonnée, comme il y a des mots qui font apprendre, pleurer, sourire, souffrir, jouir, espérer, croire, rêver, aimer et enfanter. C'est de la place du "psy" que l'éducateur part, parle, admoneste, vitupère, interpelle, répète. En se situant à ce carrefour, il aménage un pont entre l'âme et le corps, la parole et la chair, le savoir et l'ignorance, l'individu et la société, l'espérance et le désespoir... Que l'institution investisse ce lieu et cette place en un poste de pouvoir ou en une position de manipulation, on ne saurait pour autant prendre acte de ce glissement pour déclarer que le pédagogue est au rouet. Car le signifiant *psy* est, à vrai dire, le lieu d'une fiction qui, même si elle dégénère en une science du corps comme l'a montré, non sans excès, P. Legendre, délimite l'espace d'une parole possible à l'encontre même de l'institution (11).

11. P. Legendre, *L'empire de la vérité*, Paris, Fayard, 1983. L'excès ne tient ni à l'enflure ni à la radicalité du propos, mais il découle du paradoxe, selon lequel l'auteur semble montrer comme n'étant point susceptible d'une quelconque relève pédagogique le passage de la stratégie au dogme, du repère à la norme, du lieu-dit au non-lieu...

CHAPITRE II

LES MODALITÉS DE LA FICTION

La fiction a pour effet d'anticiper le sens et de le fonder. Elle déplace l'origine du passé vers l'avenir, l'arrière vers l'avant. Elle exprime et imprime l'instance du symbolique, à laquelle se réfèrent les sujets. Ce faisant, elle permet de défier, d'esquiver ou de contourner les résistances de tous ordres, de conjurer l'angoisse de l'ignorance ou celle de l'absence de repères et de règles. Or le geste qui la pose est éminemment pédagogique. Il institue l'écriture de l'histoire ou de la religion qui enracine un peuple ou une ethnie dans des événements fondateurs. Il trace le détour de la différence qui définit toute identité personnelle et collective. Comment ne pas souligner l'importance qu'il revêt dans l'acte éducatif ? La fiction arrache le sujet au monde de l'"élevage". Elle inaugure l'entrée de ce dernier dans l'espace socio-culturel de la relation et anticipe les repères grâce auxquels il pourra accéder à son désir et projeter l'action possible

de son corps sur le monde. Sans elle, point de transfert, ni d'éveil, ni de contestation ni d'appropriation.

I – LES FIGURES DE LA RELATION

Partons à l'exploration des grands systèmes pédagogiques qui illustrent la culture occidentale. Remarquons, d'entrée de jeu, que leur diversité est significative. Celle-ci atteste, d'abord, la spécificité de la pédagogie qui, à la différence des procédures d'initiation des sociétés primitives ou à la différence des processus éducatifs propres à d'autres civilisations, emprunte des profils variés, revendique des repères différents voire opposés, en appelle à des codes appelés à se relativiser les uns les autres. Elle souligne, ensuite, la portée fictive de chaque théorie et de chaque thèse dont la finalité se résume à rendre compte d'une même volonté de transmission des modalités et des valeurs de la culture dite humaniste. C'est en fonction de cette double perspective que nous voudrions brièvement camper la scène des discours et des pratiques pédagogiques.

La relation est le principe, le moyen et la fin de tout processus éducatif. Elle est ici mise en oeuvre, montrée, représentée, théâtralisée. Il serait instructif de dresser les grands jalons de l'histoire de la relation pédagogique en Occident. (1)

1. Observons au passage qu'une histoire des formes historiques de la relation éducative reste encore en souffrance d'écriture.

Mais un tel projet déborderait le cadre étroit et délibérément synthétique de ce travail. Nous nous proposons de souligner, conformément à notre hypothèse, les modalités qui composent le patron imaginaire de cette détermination essentielle. Nous verrons comment cette position infléchit les représentations du savoir et du corps, autour desquelles se distribuent les systèmes éducatifs dominants.

1. L'esclave.

Les traits de l'enseignant pédagogue, comme ceux de l'enfant enseigné, cachent, on le sait, la figure de l'*esclave*. Le dialogue de Socrate avec Ménon, immortalisé par Platon, est on ne peut plus révélateur. (2) L'esclave pédagogue interpelle l'enfant esclave. On se tromperait à interpréter ce modèle uniquement en termes sociologiques. Que la condition d'esclave soit réversible, permutable et mutuelle, cela indique, d'une part, que la relation d'enseignement situe chacun des partenaires dans une commune condition : celle de l'ignorance dont il est l'esclave. Mais l'ignorance est une erreur, non une faute. Si la faute s'expie, l'erreur s'oublie. L'ignorant erre comme l'aveugle égaré. Il ne sait pas voir la vérité oubliée dont il porte la marque. Oublieux de l'oubli, il omet de le lever. Si le maître-esclave est lui aussi esclave, il ne l'est pas, comme l'enfant-élève, de sa

2. Platon, ***Ménon***.

bévue, mais il l'est, plus radicalement, des limites d'un savoir qui, dans l'acte même d'enseignement, éclate dans l'ironie du non-savoir. Face à l'esclave, l'enfant est lui aussi un symbole : celui du savoir engendré dans et par la relation. Ainsi le maître et l'élève sont-ils l'un et l'autre esclaves et enfants. Esclaves : le premier du non-savoir et le second de l'ignorance. Enfants : le premier du savoir qu'il engendre et le second du savoir qui l'engendre. Voilà l'imaginaire qui dessine la possibilité de la permutation des rôles : l'enfant enseigné devient l'esclave du non-savoir, tandis que l'esclave enseignant devient l'enfant du savoir.

2. Le maître

Tel est le modèle maïeutique qui définit le support de l'institution imaginaire du savoir occidental. Il sera sans peine pris en compte par la pensée chrétienne des premiers siècles et celle du Moyen âge. S^{t} Augustin, maître d'oeuvre de cette transposition, décerne au Christ le titre et la qualité de maître-pédagogue. (3) Mais ce dernier, s'il est bien extérieur au disciple et s'il transcende la conscience de chacun, est avant tout le maître intérieur qui arrache l'âme aux ténèbres de l'ignorance. Aussi les éducateurs ou les pédagogues, quels qu'ils soient, sont-ils

3. St. Augustin, *De Magistro*, notamment la première partie *Disputatio de locutionis significatione*. Voir aussi S. Kierkegaard, *Les miettes philosophiques*, trad. P. Petit, Paris, 1947.

avant tout des figurations extérieures du maître unique, à l'instar de Socrate qui théâtralise le savoir dont l'enfant est le titulaire inconscient. On le le voit, le christianisme avalise le modèle maïeutique, mais il lui apporte deux aménagements essentiels. L'un vise à donner au savoir le statut ambigu d'une réalité transcendante et d'une réalité intérieure accessible à la méditation. Il charge ainsi le pédagogue d'une double fonction, en vertu de laquelle il devient le symbole du savoir découvert par l'élève, mais aussi celui de la vérité transcendante dont le maître divin est le détenteur. Double contrainte qui atteste d'une part, le caractère ambivalent et équivoque de tout savoir et, d'autre part, la condition commune d'un chacun qui consiste à être enseigné et enseignant, disciple et moniteur, maître par procuration ou délégation.

Le second aménagement fait ressortir, avec plus d'éclat, l'originalité du premier. Dans la pensée chrétienne, l'ignorance est affaire non d'erreur, mais de faute. Point question de lever l'oubli, mais seulement de libérer ou de restituer le sujet à lui-même, de le racheter, de le débloquer... On comprend mieux alors pourquoi, en rattachant l'ignorance au mythe de la faute, le christianisme corrige le modèle maïeutique sur deux fronts qui, une fois sécularisés, fourniront les deux axes majeurs des pédagogies contemporaines. Voici le rôle essentiel du moniteur et du maître. Ceux-ci, en raison de la tâche qui les rapproche et les éloigne, ne sont pas seulement des miroirs, des reflets, des projections ou les

inutiles figurants d'un dialogue intérieur, mais encore les artisans et les témoins des recadrages qui dessinent les seuils d'un apprentissage constant et les agents des renvois insistants à l'ailleurs d'une vérité que ni l'un ni l'autre ne possèdent.

Le second aspect témoigne d'un déplacement en profondeur de l'"optique" grecque. Sous la houlette et la férule de Socrate, chaque partenaire de la relation est à la fois enfant du savoir et esclave du non-savoir. L'esclave reste esclave et le maître devient, d'une certaine façon, esclave. Tout autre est la perspective chrétienne : le dialogue est libérateur, parce que qu'il procède du désir, de l'amour et de la volonté et parce qu'il s'adresse à un autre désir, à un autre amour et à une autre volonté. Savoir, ce n'est pas savoir savoir, en dissipant les ténèbres de l'ignorance, mais c'est *vouloir* savoir et *pouvoir* savoir en consentant à être secouru et accompagné par l'autre. On le voit, S^{t} Augustin, théoricien de la pédagogie chrétienne dont les thèses serviront de références à tout le Moyen âge (4) fissure, de l'intérieur pour ainsi dire, le modèle maïeutique grec en l'instituant sur un autre champ imaginaire dont sont complices les grands systèmes pédagogiques contemporaines. S'en réclament, en effet, les problématiques du respect du sujet et de la personne, de la position paradoxale du maître tour à tour miroir du groupe et témoin d'un ailleurs, agent du

4. Voir notre ouvrage *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris, Le Cerf, 1988.

déblocage ou de la levée des résistances préalables à l'apprentissage, acteur de l'inconscient comme lieu de l'Autre.

3. Le précepteur

Une nouvelle modalité de la relation se fait jour à la fin du Moyen âge avec Rabelais, puis avec Montaigne à la Renaissance, enfin avec Rousseau qui la met en scène dans l'*Emile.* Elle s'affirme à l'encontre du modèle maïeutique grec dont elle garde pourtant certains aspects, tels que la bonté de la nature humaine, la santé et le bonheur que procure l'étude, l'épanouissement de toutes les facultés de la personne... Le *modèle préceptoral* repose, en effet, sur une fiction didactique que la relation est censée réaliser. Point de conduites à développer qui ne soient acquises. Apprendre, ce n'est point expliciter ce que l'on sait déjà. C'est lire et observer le spectacle du monde, dégager les leçons de l'expérience : toucher, regarder, comparer et dégager des lois. Rien ne parvient à l'intelligence qui ne passe d'abord par le sens. On comprend que le développement du corps soit, au même titre que celui de l'esprit, un objectif majeur de cette nouvelle visée. La nouveauté de cette interprétation réside sans conteste dans la possibilité qu'elle aménage d'intégrer les tâches variées de l'apprentissage dans un processus global de formation et d'éducation. Le pré-cepteur n'est-il pas et

le symbole de l'extériorité du savoir et celui de l'unité de la personnalité en gestation ? Il anticipe la totalité de la culture à acquérir et la totalité des facultés à développer. La fiction pré-ceptorale transporte la pédagogie sur le terrain de la didactique et de l'encyclopédie. On se tromperait cependant à croire que les connaissances susceptibles d'être apprises forment un ensemble systématisé de théories et d'abstractions. Le savoir est mis au service d'un savoir-faire ou d'un pouvoir. En citant et récitant les auteurs de l'antiquité, pour en tirer des enseignements, le précepteur contribue à donner au savoir le statut d'outil. Le 18ème siècle renforcera et généralisera cette interprétation en insistant sur les côtés pratiques et techniques des connaissances.

Le précepteur exprime, par projection, les structures d'une personnalité en plein développement. Il indique le point d'équilibre et d'harmonie atteint, le lieu géométrique du recoupement des conflits. Il surgit à la croisée d'institutions comme la famille, l'école et la société qui représentent le profil extérieur de savoirs dont il se propose d'opérer la synthèse. Il est aussi bien le précepteur de la famille que celui, comme l'a dit Hume de Locke, du genre humain tout entier. Mais il n'anticipe pas que des figures, des formes ou des ensembles. Il indique par transfert les prises précises que recherche l'apprenant, les repères définis qu'il invoque. Il pré-scrit : il écrit à l'avance les règles du jeu et les valeurs qui permettront d'évaluer ce dernier.

4. L'analyste

Au milieu du XX^{ème} siècle, le précepteur se transforme en *analyste.* L'un met l'accent sur le regard, le second sur l'écoute. Cette nouvelle modalité ne relève ni exclusivement de la maïeutique ni de la didactique. Sans doute l'analyste est-il tenté de se poser en catalyseur de la prise de conscience. Il éduque en provoquant le libre examen, l'aveu libérateur, la juste expression. Mais, on l'a déjà signalé, cette version de la fiction trahit malencontreusement l'inconscient, en faisant l'économie des résistances, des institutions et du champ social dont l'analyste est, à l'instar du précepteur, le symbole économique.

Une autre version, celle que défend P. Watzlawick, nous semble mieux correspondre que celle de Rogers ou de Moreno aux finalités de la relation. Le maître analyste est moins un catalyseur qu'un recadreur. Il représente le cadre d'intégration des nouvelles acquisitions de l'apprentissage. Ce faisant, il découvre l'espace de résolution des conflits, des contradictions et des déblocages. Si pertinente que soit cette thèse, elle nous semble cependant trop dépendante d'une dynamique de l'imaginaire qui élude l'action restructurante des signifiants ou des effets de sens. Les recadrages, s'ils ont l'image pour objet et objectif, ont, en réalité, le langage comme principe et levier, comme outil de découvrement. Les faits d'image ne sont-ils pas avant tout des effets de langage et donc des

effets de l'inconscient ? L'analyste catalyseur est le maître non directif, tandis que l'analyste recadreur et l'analyste découvreur recourent, sous couvert de non directivité, à des procédures directives. Les deux derniers profils de la relation opèrent une synthèse équilibrée entre la non-directivité dont témoigne la maïeutique et la directivité qui a la faveur de la didactique.

II - LES MODELES ÉPISTÉMIQUES

1. Les modalités du savoir

a) Dimension initiatique

Tel est l'espace de la relation qui sert de lexème aux thèses majeures des systèmes pédagogiques. La plus importante concerne le *savoir*. Le pédagogue est un initiateur. La connaissance, représentée par les célèbres disciplines éveilleuses, est à la fois moyen et fin, outil et but ultime, chemin et carrefour. Inséparable de la vertu, elle est censée favoriser les conditions indispensables au bonheur, à moins qu'elle ne soit, ainsi que les stoïciens l'ont démontré, la béatitude même. Elle est porteuse d'un discours d'initiation, puisqu'elle vise à insérer l'enfant dans l'ordre politique, moral, religieux et culturel de la cité. Sans

doute est-ce pour avoir douté de cette vertu universelle du savoir, en montrant que les niveaux symboliques de cet ordre ne s'enchaînent pas automatiquement, que Socrate a été accusé de corrompre la jeunesse. Mais c'est paradoxalement en s'opposant à la pédagogie qu'il a témoigné de sa vertu pédagogique.

On n'hésitera pas à rattacher à cette inspiration socratique des courants d'apparence paradoxale. Nous avons d'un côté les orientations pédagogiques qui témoignent d'un optimisme incontesté vis-à-vis des tâches de formation. L'éducateur initie parce qu'il éveille, chez l'enfant, une capacité d'agir décisive, qu'il s'agisse de la disposition de M. Weber (*ethos*), du dynamisme de E. Panofsky (*habit-forming-force*) ou encore de la personnalité de base de O. Kardiner. Il inculque des réflexes, il définit un style, il endoctrine. Par le savoir, il insère l'individu dans un nouveau cadre rituel et culturel. Sur ce versant où les mutations techniques, les transformations culturelles, les changements éthiques et les révolutions politiques se rattachent à une utopie pédagogique, on rencontre aussi bien les pédagogues classiques tels que Rabelais et Rousseau, ceux d'inspiration socialiste qui, comme P. Robin, F. Ferrer, A. Thierry, ou C. Schmidt, à partir du XIX^{ème} siècle, rêvent d'un monde meilleur, ceux enfin qui, dans le sillage de Mac Luhan, annoncent une mutation sans précédent de la conception de l'homme, mutation qui serait due aussi bien aux instruments de savoir qu'à leur exploitation médiatique. Nous retrouvons, ici et là à l'oeuvre, la

b) Dimension didactique

Le modèle préceptoral qui se réclame, comme nous l'avons montré, de motifs grecs et chrétiens, présuppose une autre conception. Il inaugure, du même coup, un autre style pédagogique. Renaissance et Réforme ont précédé, dans l'ordre des finalités, révolution culturelle et construction d'un nouvel homme. En faisant de la volonté le principe de la conversion intellectuelle, le christianisme déplace la fiction pédagogique sur un nouveau chantier. Il démythifie la fonction du savoir en dévalorisant sa signification initiatique au profit d'une signification didactique. La priorité qu'il accorde, en effet, à l'ordre du vouloir, donne aux connaissances le statut de moyen, d'outil, d'instrument au service d'une profession de foi, à laquelle se substituera plus tard la confession du désir. Il résulte de tout cela une division dans l'ordre du savoir qui recouvre à la fois le capital culturel disponible et le commentaire circonstancié qu'il autorise. En d'autres termes, culture et savoir ne coïncident plus ou, s'ils en viennent à se dissocier, ils n'ont plus à se réconcilier, pour reconduire le modèle initiatique de la maïeutique.

Apprendre se résout ainsi à commenter la culture, c'est-à-dire l'héritage des oeuvres de l'Antiquité. Le Moyen âge s'y exerce à sa manière en conférant à

l'interprétation un tour didactique à la fois logique et théo-logique. A la Renaissance, en revanche, l'interprétation, débarrassée des surdéterminations scolastiques et religieuses, situe d'emblée le savoir dans le champ d'un commentaire utile et respectueux des sources.

c) Dimension systématique

Le modèle didactique implique une pédagogie assimilée à une initiation au commentaire. Celle-ci se fonde sur une conception normative de l'autorité. On l'a suffisamment établi, c'est au 18ème siècle que l'autorité de la raison se substitue à celle des anciens. De didactique, le savoir devient systématique, à l'image d'une configuration symbolique où chaque élément tient sa place et son rôle, ou encore encyclopédique, à l'image, cette fois, d'une totalité ou d'un ensemble dont l'apprenant parvient, en principe du moins, à faire le tour.Cette conception confère au matériau livré à l'apprentissage une double signification originale. Elle accentue, d'une part, la fonction instrumentale et utilitaire de la connaissance et, d'autre part, sa fonction critique et interrogative. Ainsi le savoir requiert-il un profil résolument technique et opérationnel, sans pour autant cesser d'être rattaché à un ensemble, à un tout, à la figure d'une synthèse. Mais s'il s'entretient de cette référence, celle-ci n'est point pour autant immédiatement accessible. La raison est, en effet, historique. Elle implique une

pédagogie relevant d'une vision progressive et historique de l'histoire du genre humain qui va se répétant en chaque individu.

On retrouve, jusque dans certains courants éducatifs contemporains, cette double orientation didactique et systématique. Comment ne pas reconnaître que l'apprentissage exclusivement fondé sur le rappel et l'initiation de certaines oeuvres, que le culte du florilège, l'obsession de la référence et de la citation, l'inflation des modes d'emploi de la lecture, de l'analyse et de l'explication de l'oeuvre, tout cela tend à nier le geste de l'écriture dans sa relativité et dans sa créativité ? Le syndrome du modèle n'est cependant pas le seul à confiner la pédagogie dans le genre "didactique" de la juste application ou du code de bonne conduite. Il est renforcé par le syndrome "systématique" de la fin à accomplir, de la réalisation des finalités et des objectifs, de l'accomplissement des virtualités, de l'épanouissement des possibilités, de la libre expression du langage, du désir, du corps, de l'inconscient. Faut-il dire que cette double tendance représente l'envers et l'endroit d'un unique et même complexe, celui du formateur ? Sans doute, mais à condition de préciser qu'il fonctionne sur le mode du fantasme. Voici l'éducateur pris dans une double contrainte : insérer mais aussi faire évoluer, situer mais aussi aider à progresser. Finalement, ne retrouvons-nous pas un lexème pédagogique caractérisé par l'oscillation entre les deux principes freudiens de la réalité et du plaisir ou entre les deux principes piagétiens de

fiction pédagogique qui se nourrit du projet de refaire l'homme, de le redresser, de le réformer, de le restructurer. Le mythe de Pygmalion, tel que G. B. Shaw l'a mis en scène, sommeille dans l'âme de tout éducateur.

L'autre versant dont Socrate nous découvre le paysage se nourrit d'une visée polémique et conflictuelle. La contestation du savoir se substitue ici à la révolution par le savoir.

C'est bien, en effet, à l'ordre institué d'un savoir qui entre-mêle et confond les repères symboliques avec les modèles religieux, politiques et socio-culturels que s'attaque cet autre courant auquel on rattachera les défenseurs de l'école laïque en France, les promoteurs du *Kulturkampf* en Allemagne, les théoriciens de l'anti-pédagogie et de la pédagogie institutionnelle qui assignent un tour et une forme radicale au réformisme de C. Freinet. Le pédagogue est l'anti-pédagogue qui entend distinguer le discours codé de l'institution et le discours symbolique qui en appelle aux possibilités de la liberté créatrice. Il est maintenant question de déplacement, alors qu'il s'agissait précédemment de dépassement. Quoi qu'il en soit de ces clivages, il est clair qu'ils expriment, chacun à leur manière, une même revendication maïeutique relevant d'une même exaltation du savoir.

l'accommodation et de l'assimilation ? Pour peu que ces deux exigences soient considérées comme le moteur efficace d'un incontestable progrès, d'une évolution fatale, d'une révolution radicale ou d'une résolution finale, comme tel est le cas chez Moreno, Rogers et même Piaget, nous touchons là à un incontournable motif pédagogique dont le fantasme nourrit la théorie et la pratique.

Que la pédagogie soit aujourd'hui en crise, cela tient à ce que le savoir ne s'entretient plus de la même forme de syndrome. Elle reste, certes, plus que jamais attachée au double principe évoqué qui module le leitmotiv des pratiques de formation. Mais ce dernier est désormais coupé de sa double référence mythique à un foyer d'unité et à une ligne continue de progrès. Les discours unitaires qui inspirent notamment les thèses de Steiner et de Makarenko (5) ne deviennent intelligibles que s'ils sont relus à la lumière de la problématique kantienne de l'idée directrice par exemple. Raison, égalité et évolution sont avant tout des fictions. Plutôt que d'imposer des modèles, le pédagogue s'emploie à promouvoir des repères. Plutôt que de rêver d'une progression constante, il préfère susciter des changements et des déplacements de style. Il renonce à refaire l'homme, sinon peut-être dans et par le discours qu'il tient après coup de

5. A. S. Makarenko, Le chemin de la vie, Paris, édit. du Pavillon, 1950.

ses interventions. N'était-ce pas une inévitable propension au récit qui le faisait hier rêver d'unité, de progrès, d'amélioration, de guérison, de bonheur ?

d) Dimension symbolique

Ni initiatique, ni didactique, ni même systématique au sens précédemment évoqué, le savoir revêt une signification symbolique et analytique. Qu'est-ce à dire ? Sans conteste, que la raison dialectique a déserté le coeur de la pédagogie au profit de la raison analytique. Les pratiques de formation ne sont pas nécessairement cumulatives : elles se réalisent à la commande, selon l'offre et la demande, dans des "actions" et des interventions "ponctuelles". Elles visent à adapter, mais à des secteurs particuliers, et à recycler, mais à des situations extrêmement diversifiées. Le caractère symbolique du savoir est facilement repérable dans cette perspective. Il s'inscrit dans le double statut de la connaissance qu'il souligne : tantôt symbole d'un projet à réaliser, tantôt emblème d'une action entreprise, à la fois figure et dépôt, tracé et trace des pratiques. Est-il besoin d'insister plus longuement sur la conception d'emblée utilitaire, opératoire, artificielle et technique d'un tel savoir ? Les connaissances ne sont plus naturelles à l'esprit qui les reçoit ; elles sont fabriquées, inventées,

bricolées, employées, consignées ou rejetées. Elles deviennent des outils et des produits, des instruments et des marchandises.

2. Le désir et le corps

a) Le trait union

Une autre modalité de la fiction vient s'inscrire dans l'espace intersubjectif de la relation : celle qui affecte le désir et le corps. C'est, en effet, au nom d'une image psycho-physiologique de l'homme global que l'on éduque en Occident. Nous ne distinguons pas le désir du corps, ce dernier étant saisi dans le champ communicationnel qui le relie et l'articule à l'imaginaire et à la parole interlocutoire. C'est que le désir est le trait d'union entre l'âme, versant psychique du corps et le corps, versant matériel de l'âme. Le barrer, l'interdire ou le libérer, c'est fermer ou ouvrir le corps. On conçoit l'importance de ce trait d'union que l'éducateur peut tantôt durcir et épaissir, tantôt ériger en pont ou en un lieu de passage. Le pédagogue déploie la stratégie des mots qui limitent et indiquent, refoulent et libèrent, encerclent et lancent à l'aventure, tuent et font vivre.

C'est à une fonction du corps que fait inconsciemment référence l'éducateur. Est-il nécessaire de faire de longs développements pour comprendre l'idée que la relation modalise une certaine représentation du savoir et donc une certaine position imaginaire du corps ? On conçoit que les théories maïeutiques mettent en branle une conception instrumentaliste du corps, que ce dernier soit interprété comme une résistance à la prise de conscience ou, à l'inverse, comme un moyen d'accéder à la claire vision intellectuelle. En tout état de cause, le trait d'union fait barrage. Lorsque, en revanche, la conception didactique devient dominante, le corps se voit appréhendé sur le mode ambivalent du médium et de l'objectif. L'éducateur, figure d'une culture en sursis de savoir, c'est-à-dire de commentaire, est le symbole du corps tantôt envisagé comme instrument de l'épanouissement de l'esprit, tantôt cultivé pour lui-même à des fins diététiques et esthétiques.

Voici que le corps prend insensiblement la place de Dieu auquel conduisaient auparavant les exercices d'une pédagogie ascétique et mystique. Aux 18ème et 19ème siècles se fait jour le courant d'une éducation fondée sur les thèses associationnistes de Hume, Locke, Condillac et La Metrie. Comment penser sans toucher, voir ou sentir et sans associer ces diverses sensations ? Tels sont les présupposés que les courants pédagogiques du 20ème siècle vont développer

et situer dans l'espace plus large d'une économie du désir qui donne son sens à l'échange des besoins.

Le trait d'union, signe du désir, montre et cache ces diverses fonctions dont la pédagogie a honoré le corps : résistance, adaptation, libération et expression. On se tromperait à cantonner chacune d'entre elles dans une portion déterminée d'histoire. Elles s'additionnent, se renforcent, s'excluent ou s'annulent selon les temps. La notion de résistance donne à l'intervention éducative une visée orthopédique qui inspire sans doute les thèses classiques, (6) mais aussi les discours de la non-directivité d'un Rogers, les scénarios du psychodrame d'un Moreno, les stratégies du groupe d'entraînement d'un Lewin et, sans nul doute, les règles de l'expérience analytique.

La fonction d'adaptation coexiste avec la fonction précédente dans les théories de la pédagogie scientifique. Mais la résistance tend à se déplacer de l'univers intérieur du sujet vers l'univers extérieur. L'éducateur a pour tâche d'adapter l'individu au monde ambiant, de l'insérer dans le système de l'échange symbolique. Il doit certes, en vue d'atteindre cette fin, s'attaquer non seulement aux blocages psychologiques, mais encore aux blocages dus aux contraintes extérieures. C'est cette conception que l'on retrouve chez les pédagogues J. Dewey et C. Freinet, chez les psychologues soviétiques tels que Vigotski,

6. G. Vigarello, *Le corps redressé*, *op. cit.*

Bojovitch, Léontiev et Luria, chez les psychologues de langue française Claparède et Piaget, enfin chez les spécialistes américains du *learning*, tels que Thorndike et Skinner, dont les thèses inspirent notamment les travaux de G. de Landsheere.

La fonction de libération détermine la modalité selon laquelle se réalise la fonction d'expression de la pédagogie. Elle inspire l'ensemble des théories et des pratiques éducatives. Point d'expression qui ne soit libération, point de communication qui n'entraîne décrispation, déblocage ou soulagement. C'est ce rapport de la libération et de la libre expression que théâtralisent les théories de l'*action-research*, de la non-directivité de C. Rogers et, en général, toute action éducative qui s'inspire, de près ou de loin, de la construction psychanalytique. Elles se réclament du modèle de l'articulation du corps et de la parole qui est la version fonctionnelle du modèle classique de l'âme et du corps. Le corps est perçu à la fois comme moyen de libération de l'âme qui en est la fiction et comme le lieu d'expression de tout l'homme. N'est-ce pas cette ambiguïté du corps posé comme médium et comme symbole d'une totalité qui est la conception dominante de la pédagogie ?

b) Les visées

Lorsque les processus de formation prennent le pas sur les processus d'apprentissage, la pédagogie se trouve conviée à favoriser les processus d'*adaptation*. Le savoir est moins perçu comme le fruit d'une prise de conscience ou d'un legs culturel que comme celui d'une négociation entre le sujet et le monde extérieur, ou entre les besoins de l'organisme et les contingences de l'environnement. Nous reconnaissons là les thèses constructivistes, associationnistes et psychanalytiques qui se croisent dans un même discours d'équilibration. L'enfant, selon Piaget, construit son monde en s'adaptant à lui. (7) Grâce aux schèmes sensori-moteurs, mémoriels, représentatifs et logiques, il réalise un métabolisme entre lui-même et le monde. Lui-même, c'est-à-dire son corps en position d'accueil d'un monde auquel il réagit, qu'il se représente, qu'il soumet à l'aune de son action et qu'il transcrit dans la langue des symboles. Le monde, c'est-à-dire une série d'objets, puis une image totalisante, enfin un langage qui traduit cette image en termes de figures et de relation. Le corps est, dans cette perspective, perçu comme le milieu de besoins, d'actions et de réactions. Cette même conception est sous-jacente aux thèses associationnistes

7. J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin, 1967.

que l'on retrouve dans la plupart des théories contemporaines de la pédagogie. Si elle échappe, chez M. Montessori, O. Decroly et C. Freinet, à l'idéologie d'une orthopédie sociale, il n'en est pas de même chez les novateurs du début du siècle qui, à la suite de Freeville, Cecil Reddie, Hermann Lietz et E. Demolin, ont calqué, comme Homer Lane et A. Ferrière, l'organisation de l'éducation sur le modèle normatif de la démocratie libérale et parlementaire.

Une telle conception a provoqué, on le comprend, la critique des antipédagogues. Les uns voient dans le système éducatif un moyen de garantir à la société la possibilité de se reproduire, comme P. Bourdieu et J. C. Passeron, S. Mollo et M. Teschner... Quant aux autres, ils oscillent entre l'illusion groupiste et la critique de l'idéologie démocratique qui, tout en améliorant la relation didactique, renforce paradoxalement le pouvoir des formateurs. A cette tendance il convient de rattacher L. E. Bradfort, K. D. Benne, R. Lippitt, R. Cunningham, M. A. Banny, L. V. Johnson et F. Bourricaud.

Lorsque le processus d'adaptation inhérent à la formation est analysé dans les termes d'un équilibre à réaliser entre le principe de réalité et le principe de plaisir, la pédagogie fait appel au désir à libérer et à exprimer. La réalité contestée par le plaisir n'est plus le réel institutionnel ou normatif qui s'accommode, comme l'a montré M. Lobrot, d'un isomorphisme contestable entre l'administration scolaire du savoir et le fonctionnement bureaucratique de

la société libérale, ni, à l'opposé, le discours d'une jouissance sans frein, tel que les maîtres camarades de Hambourg ont tenté de l'instituer. Le désir naît, en effet, de la jonction entre le plaisir qui conteste la réalité et la réalité qui limite le plaisir. Tel est le difficile équilibre que s'acharne à conquérir toute pédagogie qui, de près ou de loin, s'inspire des thèses de Freud. Nous rattachons à ce courant trois tendances majeures. L'une recoupe le courant clinique dont l'objectif consiste plus à libérer le corps qu'à le faire s'exprimer. Ainsi l'orthopédie sociale fait-elle place à une thérapeutique du savoir par le savoir. Nous rattachons à cette ligne aussi bien Moreno, le promoteur du psychodrame analytique, que Rogers, le théoricien de la méthode non directive. Point d'apprentissage sans déblocage, point de formation sans levée de la résistance, point de savoir qui ne procure soulagement, libération et libre épanouissement du sujet.

Les deux autres tendances qui illustrent ce courant nous semblent mieux correspondre à la *mise en oeuvre du désir*, par nature inconsciente. L'une, qui relève de l'*action-research*, limite l'action pédagogique à une intervention ponctuelle qui tient compte de l'implication du maître dans le développement mental et affectif des élèves. Toute expérience humaine, en effet, engage une relation, à la lumière de laquelle les jugements et les événements sont toujours perçus comme des valeurs et non comme des faits. Le moniteur ou l'enseignant

est donc impliqué, à titre stratégique, dans l'action pédagogique : il est d'emblée, comme l'ont montré Rosenthal et L. Jakobson en 1968, la figure "fictive" rassemblant et rectifiant les attentes du groupe. Il convient toutefois de compléter ce point de vue en rappelant que l'espace d'implication est non seulement relationnel, mais aussi institutionnel. C'est dire combien la pédagogie, conçue comme une lecture des conditions de l'intervention et non d'abord comme la science de la transmission ou de l'élaboration d'un savoir, est l'herméneutique d'une praxis complexe. L'*action-research* ne saurait se passer des instruments de la pédagogie institutionnelle tels que les ont définis J. Oury, F. Vasquez, Lobrot et les pédagogues du groupe de Genevilliers.

A bien y réfléchir, l'*institution* se présente dans le champ de la relation comme l'expression de la résistance. C'est la structure fournie par l'un et l'autre pôle qui définit, de notre point de vue, la fonction de la fiction. Nous parlerons, dans notre perspective, moins d'implication que de transfert, en vertu de quoi nous assignons à la pédagogie un terrain d'action plus large que celui de la recherche-intervention. Or, c'est sur le parcours de ce transfert que l'institution, de structure ambiguë, surgit tantôt comme moyen, tantôt comme un barrage. On ne saurait ni l'exclure ni la rejeter hors de l'outillage éducatif, d'autant plus que le maître en épouse l'ambivalence puisqu'il est le symbole d'un instituant de nature institutionnelle et relationnelle. C'est pourquoi le savoir, qu'il soit le

produit direct de l'*action-research* ou qu'il soit transféré d'un autre horizon sur le terrain de celle-ci, reste toujours à lire comme étant la constellation d'un ensemble d'effets de l'inconscient. Tout est finalement de l'ordre de l'institution, c'est-à-dire de la résistance : le savoir codé, la relation scolaire, le statut de l'individu dans le groupe. Mais tout est aussi de l'ordre de la relation : le savoir offert à la relecture, le maître sur lequel les élèves reportent leurs attentes, enfin les personnes engagées dans un contrat de formation de plus ou moins longue durée.

Si nous prenons nos distances par rapport à la tendance clinique et à l'*action-research*, c'est sans doute en raison d'un malentendu que l'une et l'autre entretiennent sur l'inconscient. Le savoir ne saurait être qu'une interprétation fraîche ou déplacée des effets d'un inconscient qui se dit ou se lit dans l'espace d'un transfert balisé par l'institution et provoqué par la relation. Or, ce point d'ancrage de la relation et de l'institution qui, nouant le principe de plaisir au principe de réalité, ne cesse de se déplacer, passe par de multiples couches de formations de compromis qui représentent l'histoire de la reconstitution ou de restitution du savoir. Il y a sans doute le jeu du schématisme si bien analysé par Piaget mais, en-deçà, nous ne pouvons faire l'économie des fantasmes qui bloquent tantôt la mise en oeuvre de ces schémas, comme chez l'enfant atteint d'autisme, tantôt le fonctionnement de ceux-ci. Au-delà du schématisme, en

revanche, nous découvrons les avancées conjuguées de l'image et du langage qui sont, à nos yeux, les lieux paradigmatiques du désir et du corps. Libérée du fantasme, l'image porte au langage le champ de plus en plus vaste d'un savoir en question. C'est, nous le verrons, la figure du corps qui est l'espace mobilisateur des fantasmes, des schémas, des images et du langage.

CHAPITRE III

LES ENJEUX CULTURELS

Le terme de pédagogie ne cesse de nous renvoyer à trois déterminations. La première relève tout bonnement du code. N'est pas pédagogue qui veut. Il convient, en effet, d'avoir, pour se déclarer tel, une certaine sensibilité à l'endroit du code de la route, afin de conduire l'enfant ou l'être en formation vers les objectifs préalablement définis. C'est sans conteste de cette acception empirique que témoigne l'inflation d'un vocabulaire connu. La pédagogie de l'entreprise croise celle du sens civique, celle de la maladie ou de l'accompagnement du mourant recoupe celle de la demande d'emploi, celle de la publicité pallie celle de l'école... Il y a autant de pédagogies qu'il y a de codes et de règles institutionnels. Plus complexe est le deuxième niveau de connotations qui nous introduit dans un imaginaire aux multiples facettes. Tantôt nous avons affaire à la représentation saturée d'un savoir absolu, tantôt aux fantasmes sexuels ou transsexuels de la copulation ou de la séduction, tantôt aux images instituées du périmètre scolaire, tantôt, enfin, aux profils d'une relation où l'éducateur fait

figure d'esclave, de maître, de précepteur ou de "moniteur". Mais la dernière détermination est d'emblée la plus importante et la plus significative. La pédagogie, qui a creusé le lit de la philosophie, a contribué à forger, tout en les transmettant, les modèles séculaires de la culture occidentale.

I – LA TRADITION PÉDAGOGIQUE OCCIDENTALE

1. La croyance

L'Occident dessine le profil de la conscience mythique et pédagogique qui préside aux destinées de l'Europe. (1) La crise de la conscience européenne est avant tout la mise à l'épreuve de l'identité occidentale de l'Européen, jaloux de son unité politique, impériale et coloniale, de son unité linguistique, indo-européenne et, de surcroît, gréco-latine, d'une unité ethnique débordant sur d'autres continents, enfin d'une unité imaginaire, renforcée par les représentations des dieux s'estompant à l'horizon du soleil couchant (*Abend-*

1. Nous explicitons, dans ce chapitre, la visée pédagogique sous-jacente à l'article conclusif que nous avons rédigé à l'ouvrage collectif *L'Europe au sortir de la modernité*, Paris, Cerit – Le Cerf, 1988, pp.173-177.

land). Mais l'unité de l'Europe survit à celle de l'Occident. Tout se passe, en effet, comme si elle provenait d'un ailleurs, d'autres lieux que ceux du pouvoir, de la langue, de la terre et du ciel. Du christianisme, de Clovis, de Constantin, de Charlemagne, des croisades et des missions ? Ou bien de la technique qui, entendue au sens de Heidegger, désigne une volonté acharnée d'organiser l'image du monde selon les critères d'une efficacité aussi bien théorique que pratique ?

L'Occident chrétien et indo-européen n'est point l'origine de l'Europe. La survie d'une Europe divisée, démystifiée et moribonde tient à un tout autre facteur : à l'étrange croyance, qui, située en deçà de la foi chrétienne et en deçà des rêves technologiques, découle de la conception même de l'être. Etre fissuré, fracturé, reséqué, refendu, divisé, car tendu entre l'être et le devenir, entre l'être et le langage, entre l'être et le néant, la présence et l'absence, la permanence et le changement, l'apparition et la disparition, le désir et la mort. La philosophie occidentale n'est-elle pas une méditation sur cette ambiguïté ontologique que confesse l'Européen comme étant l'article essentiel de son *credo* ? L'être se décline à l'imparfait (*to ti en einai*), se dit de plusieurs façons (*to on pollakos legesthai*), ne cesse de refluer vers le non-dit, l'oubli, l'inconscient. Précisément vers ce non-dit, cet oubli et cet inconscient qu'il est lui-même.

2. Les solutions

De cette croyance viscérale, architectonique et dogmatique, transmise par la *paideia*, le *christianisme* n'est sans doute qu'une expression seconde, comme la technique d'ailleurs. C'est que si l'être est traversé par le devenir, il faut à tout prix l'en sauver. Or, comment garantir *un tel salut*, sinon en lui concédant pour fondement l'immuable, en lui garantissant pour assise l'infini, en requérant Dieu comme cause de sa production ? Le religieux occidental survient donc comme l'écriture de la conjuration de la mort ou du rappel de la nécessaire et salutaire référence à l'être absolu, à l'immuable, à l'éternel. Sans doute est-il, à l'aube de sa genèse, d'inspiration plutôt platonicienne que chrétienne. Mais si le christianisme s'est si facilement coulé dans le cadre de cette croyance, c'est sans doute parce que, comme religion de l'incarnation, il s'est montré capable de concilier la double postulation de l'être fixe et changeant, immuable et sujet aux variations de l'histoire, avec un bonheur que ni le paganisme, ni les religions à mystères, ni le néo-platonisme n'étaient en mesure de procurer.

Jouant à l'opposé de la religion, la *technique* se présente, elle aussi, comme l'outil providentiel de la résolution des contraires. L'Européen a la conviction qu'il peut, par le savoir, maîtriser le donné divers, variable et temporel. Ainsi en vient-il à concevoir l'idée d'un salut possible grâce à l'organisation politique,

juridique et économique de la cité. Défendre la démocratie, définir les droits de l'homme et fixer les conventions de l'échange, telles sont les tâches qui ressortissent, selon lui, à la nouvelle croyance en l'efficacité technicienne, bureaucratique et informatique. Mais que nul ne s'avise d'opposer, au départ, les deux formes, religieuse et pragmatique, de la foi native de l'Européen. L'empire de la raison planificatrice ne saurait, en effet, entrer en concurrence avec le royaume de Dieu, lequel appartient à un tout autre ordre. N'est-ce pas, bien au contraire, la décision de s'en remettre à un Dieu transcendant qui, en démystifiant l'histoire, en levant les interdits sacrés et en sollicitant l'homme de dominer la terre, a contribué à l'effacement des signes (*Winke*) des dieux, au déclenchement de la dédivinisation (*Entgötterung*) et à l'installation du manque de Dieu (*Fehl Gottes*) ?

Mais ces deux croyances qui ont, dès le départ, fait cause commune, voire qui se sont mutuellement renforcées, se sont, au fil de l'histoire, opposées. Qu'est-ce à dire, sinon que l'efficacité technologique, caractéristique de l'une, a rendu vaine l'efficacité symbolique, spécifique à l'autre ? L'*éros* technicien s'est dressé contre l'*éros* religieux, comme si le premier jugeait par contumace le second, coupable de la paralysie qu'il lui aurait infligée. Bref, la croyance technique s'est elle-même chargée d'exaucer la demande de salut, en se présentant comme le relais assuré vers l'au-delà, comme le seuil obligé de l'immortalité, comme

l'unique accès à l'immuable. C'est ainsi que la foi en la toute-puissance de la technologie a comme résorbé et absorbé la foi en la toute-puissance de Dieu. On comprend pourquoi la mort de Dieu résulte d'une opposition entre ces deux types de croyances devenues anti-thétiques. Dès que la technologie suffisamment développée parvient à donner à l'homme l'assurance d'un fondement et à garantir son avenir, à quoi bon s'encombrer encore de l'ombre d'une référence théologique ? Ayant cessé de conditionner l'être, d'en justifier et l'unité structurale et la continuité historique, Dieu, privé de sa fonction, est reconnu "dé-funt".

3. Les événements

La mort de Dieu est analyseur d'une série d'*événements* qui sont, pour ainsi dire, des conséquences de la foi de l'Européen. Pensons à l'événement grec du *logos* et à son recyclage dans la raison (*ratio*) calculante, nivelante et universelle ; à l'événement du sujet qui assume l'héritage de l'être et proteste de sa vérité ; à l'événement de l'histoire déroulant, sur les modes cycliques et linéaires, la né-cessité d'un sens pro-gressif ; à l'événement de l'émergence d'une nature (*phusis*) qui, sous les exigences de la rationalité, se reconvertit en substrat, en chose, en cause, en instrument de calcul et de domination ; à

l'événement des valeurs, enfin, qui mesurent les formes et les degrés de l'emprise du sujet sur le monde.

Nulle part ailleurs, dans nulle autre culture, de telles choses ne se sont produites. L'Europe est la scène de leur formation, de leur maturation, de leur apparition. La scène, mais aussi la coulisse. Ces événements, à peine représentés, suscitent, en effet, leurs contraires, comme si leur négation faisait intrinsèquement partie de leur affirmation. La raison se renverse ainsi en déraison : astrologie, jeux de hasard, fiction, magie, recours aux sectes, occultisme, invocation des dieux enfouis ou évocation des signes enfuis... Le sujet lui-même ne maîtrise plus la visée transcendantale qui le constitue et qui lui vient d'un autre lieu que sa propre affirmation : d'une parole antécédente, d'un manque qui le destitue, d'une loi qui le frappe d'interdit, d'un discours qui le pré-détermine... Quant à l'histoire, elle n'obéit plus aux ruses de la raison. Le nazisme est, à cet égard, le signe d'un échec infligé à l'idée d'un progrès de l'histoire, dans la mesure où il s'entretient de la folle revendication, savamment entretenue et poursuivie, d'une immédiateté impossible, de la protestation insensée d'un absolu réel, d'un sens situé en deçà du sens : dérisoire vérité dénuée de signification et dépouillée de tout langage. La mort de Dieu serait-elle une fin ? Rien n'est moins sûr. Voici que le déni de fondement se convertit en quête de repères flous, aléatoires et nostalgiques, comme si le chant du signe

(*Zeichen*) devait s'estomper devant le champ du faire-signe (*Winke*). Et que dire de la nature qui, érigée en borne ou en référence, oscille entre le statut mystique du paradigme idéal à retrouver et le statut idéologique de l'artifice idéal à produire ? Après avoir imité la nature, l'art provoque la nature à l'imiter. Le même destin paradoxal est enfin réservé aux valeurs censées être détruites, que ce soit au sens du renversement nietzschéen, ou au sens de la destruction heideggérienne.

4. La modernité

Tel est, nous semble-t-il, le site incertain de l'Europe au sortir de la modernité. *Au sortir de...* Cette expression ambiguë exprime, en effet, un événement qui n'est pas achevé et qui ne trouvera peut-être point son achèvement. Pourquoi faudrait-il espérer une résolution de ces glissements : ceux d'une raison qui déraisonne, d'un sujet qui se désiste, du cours d'une histoire qui se brise, d'un Dieu qui n'en finit pas de mourir, d'une nature qui se métamorphose en oeuvre d'art, de valeurs qui ne sont ni arrimées à un salut ni énoncées par un sujet ? *Au sortir de...* Mots qui signifient que l'Europe n'est plus un continent, mais se présente comme le lieu d'un seuil, la marque d'une limite, l'espace d'un transit. Elle n'est plus une terre d'accueil, mais elle est un chemin,

une croisée, un carrefour... parmi d'autres. Sans doute cette cruelle banalisation ne s'est-elle pas aujourd'hui encore produite au grand jour. Voilà pourquoi l'Européen reste condamné à parler, pour un temps, le langage du défi économique qui, en vertu des urgences et des exigences présentes, lui apparaît comme étant le seul discours cohérent et significatif, susceptible d'être tenu à l'approche des années 1990.

Sortir de la modernité équivaut à sortir d'une conscience herméneutique qui a déterminé la pédagogie, la culture et la religion. La modernité est, en effet, inséparable d'une tendance à relire les représentations, sinon pour les critiquer, du moins pour les réviser et les adapter au goût moderne. L'Européen n'a-t-il pas fait la découverte que l'être-objet ou l'être-sujet était historique et qu'il était dès lors inséparable d'un développement, d'une explicitation, d'une maturation ou d'un progrès ? La vérité herméneutique est fille du temps. Elle est identique au sens en instance de totalisation, en sursis de recollection. Or, tel est bien l'événement décisif, où se concentre l'essence de la modernité : celui de l'expérience de l'impossible re-nouveau, de l'impossible ré-forme ou re-fonte et, conjointement, de l'épuisement d'un sens dont on croyait les re-sources indéfinies. Le désenchantement webérien n'est sans doute que la conséquence de cette extrême lassitude et de cette mortelle fatigue.

On peut expliquer, comme on le voudra, cette sortie d'une conscience herméneutique, jusqu'ici à l'affût des médiations, grâce auxquelles elle pourrait réactualiser ses principes et ses dogmes les plus chers. L'Europe déchirée, démystifiée, manipulée par les deux plus grandes puissances du monde et divisée entre l'Est et l'Ouest, n'est plus que l'Europe. Cruel réveil qui est aussi le lot d'une modernité aux multiples facettes. Mais il ne faut pas confondre les effets d'une crise avec la raison de celle-ci, car c'est, nous semble-t-il, la croyance même en l'être véritable et immuable, conjuré par le religion et la technique, qui, peu à peu, disparaît du coeur et de la tête de l'Européen. Nous dirons que c'est le dispositif ontologique sous-tendant la conscience occidentale et ses avancées herméneutiques qui se trouve ébranlé jusque dans sa conception et qui, dénié et désavoué, glisse vers l'effondrement. A l'être symbolique, divisé entre la présence et le devenir ou la réalité et le langage, se substitue l'être artificiel, présent et absent, dans le chatoiement multiple des effets de sens efficaces. Qu'est-ce à dire sinon que l'être "pressé" , au double sens du mot, par des siècles de relecture, surgit désormais de lectures variées et inédites qui n'ont pas à être re-prises pour être reconfigurées au profil normatif de l'origine ? Certes l'Européen est-il, pour l'instant, menacé de chercher, dans la technologie, les moyens, les critères et les modèles de ces lectures plurielles. N'a-t-il pas pourtant la capacité de relativiser cette menace, précisément en considérant, à la lumière de ses

principes immémoriaux, que la technologie a elle-même été le produit partiel d'une lecture possible, une voie obligée, mais parmi tant d'autres ? L'Europe au sortir de la modernité, c'est aussi l'Europe sortant de son rêve de toute-puissance technicienne et de ses fantasmes d'immortalité ou d'amortalité.

II – LA CRITIQUE DE HEIDEGGER

Cette lecture de notre culture que nous inspire les thèses de Heidegger sur l'achèvement de la métaphysique met en question le sens de la pédagogie. Cette dernière, en effet, ne recouvre ni un éventail de stratégies ou de tactiques, ni même un ensemble de théories portant sur les modalités de l'éducation. Elle englobe avant tout un récit dont le discours de référence n'est ni plus ni moins que l'humanisme, version et versant métaphysique de la conception occidentale de l'homme. Et cela, parce qu'elle convoque les représentations traditionnelles des idéaux et des valeurs, du sujet pensant et agissant, réflexif et volontaire, du monde s'imposant à la représentation et au vouloir, d'une vérité qu'il convient de rechercher et d'imiter, à défaut de la recouvrer, d'un savoir, enfin, constitué par les oppositions qu'il s'épuise à dépasser et dont la figure encyclopédique boucle le tracé en forme d'absolu.

Cette thèse implique trois axes majeurs. Elle suppose d'abord que la pédagogie soit le discours d'*institution de l'humanisme*. C'est sans doute ce qu'atteste l'analyse heideggérienne du mythe de la caverne. (2) Les ombres renvoient aux objets et ceux-ci au rayonnement de la vérité. Mais afin que les prisonniers puissent opérer la répartition salutaire entre ce qu'ils perçoivent et ce qu'ils savent, il leur faut faire le détour par l'Autre : par le pédagogue ou plus exactement par sa voix, symbolisée dans les paroles confuses des porteurs d'objets et dans l'appel à la conversion que leur lance l'intrus. "Vous avez inversé le sens, vous l'avez perverti, leur dit-il ; renversez-le à nouveau, pour le restituer en vérité, mais, pour cela, retournez-vous !" Il n'est point de pédagogie possible sans une fiction qui mette en scène le dialogue intérieur que chacun tient avec lui-même et qui prépare la foi en la parole de celui qui indique vers où aller, sans une logique qui articule, sur le mode de la *mimésis*, le rapport du visible et de l'invisible. Heidegger a sans doute raison de montrer que la pédagogie a pour essentielle finalité de relier les deux mondes de l'ici-bas et de l'au-delà que la métaphysique avait, comme nous venons de le rappeler, préalablement dissociés.

2. M. Heidegger, *Platonslehre von der Wahrheit*, Berne, Franke, 1947, 1954.

Le deuxième axe est le contrepoint du premier. La pédagogie a pour fonction de *reconduire les modèles* de l'humanisme. (3) Elle nous livre, en effet, un savoir sur l'homme dont les arts médiévaux et nos disciplines scolaires ou universitaires sont les médiocres supports. Or les connaissances se distribuent sur deux fronts majeurs que nous avons évoqués plus haut. Peu importent les révisions et les innovations qui se sont, par la suite, effectuées sur la base de ces acquis. Le praticable de l'humanisme est dressé : d'un côté, les choses et, de l'autre, les mots ; au-delà, Dieu et les valeurs, assurant la jonction des deux entrées et, en deçà, le monde tressé des représentations résultant de l'interaction et de l'interpénétration de ces deux lignes. Reste à la pédagogie la mission de protéger cette tradition et de veiller sur son juste et orthodoxe partage.

Discours d'institution et de transmission d'un héritage coulé dans le langage philosophique, la pédagogie est aussi un *discours de référence*. (4) Elle enjoint à chacun d'imiter les valeurs qu'elle institue et transmet. Elle charrie, en effet, une série de modèles ou de types concernant les idéaux du savoir, du langage, de la religion ou du politique..., ainsi que les bonnes méthodes indispensables pour s'entraîner à l'exercice de leur acquisition. Mais il convient d'aller plus loin dans

3. M. Heidegger, "Lettre sur l'humanisme", in *Questions III*, Paris, Gallimard, trad. A. Préau, 1966, pp. 84-86.

4. M. Heidegger, *Chemins qui ne mènent nulle part*, Paris, Gallimard, trad. W. Brokmeier, 1962, pp. 80-86.

l'analyse, de l'aveu même de Heidegger. Ce qui caractérise, en effet, l'essence de la pédagogie, c'est moins la classification des modèles qu'elle opère, que la volonté ou l'instinct qui l'entraîne à fabriquer des modèles, à les constituer en références et à les proposer, sinon à les imposer, à l'imitation. Ce ne sont ni des "patrons" (*Muster*), ni des figures (*Modelle*), qu'elle érige en repères, mais ce sont bien des images idéales (*Vor-bilder*) qu'elle présente au regard de l'esprit. A ces types ou à ces prototypes, le pédagogue invite tout un chacun à se conformer. Ainsi l'entreprise de l'éducation a-t-elle pour visée de réduire l'écart qui existe entre ces représentants transcendantaux et la réalité barbare, violente ou encore indépendante qui échappe à leur emprise. Conformer, confirmer, imprégner, modelliser, normer, tel est le geste "onto-typo-logique" de l'éducation.

On se tromperait à croire que la pédagogie se donne pour seule tâche de transmettre des contenus et des formes. Elle va encore plus loin. Elle institue ce qu'elle transmet, précisément parce qu'elle le transmet d'une certaine manière : elle présente les valeurs idéales à reproduire comme autant de figures de la loi. Elle nous introduit, de ce fait, dans un univers où la logistique des identifications est fantasmée sur le mode sigillaire des empreintes, des formes, des marques. Cet *eros* mimétique qui structure un tel discours ressortit à la morale dont la pédagogie est pour ainsi dire la demi-soeur. C'est sans doute cette parenté

politique qui a retardé le traitement éthique de l'éducation dont font aujourd'hui état et éclat les pédagogies différenciées relevant des stratégies de l'éveil, du projet et des objectifs.

On le devine aisément, si la pédagogie reçoit la caution de la métaphysique, avec laquelle elle a lié son destin, elle ne saurait résister au sort inéluctable, auquel celle-ci se trouve vouée. Si la métaphysique est achevée, si elle est parvenue à sa fin, il convient de la déconstruire. Qu'en est-il donc de la pédagogie ? Le propos de Heidegger est évidemment plus nuancé qu'on ne le laisse généralement entendre. Achevée, la métaphysique l'est et ne l'est pas. Elle l'est, si l'on en juge d'après ses contenus englobant Dieu, le monde, le sujet et les valeurs, d'après sa forme tributaire d'une double revendication : celle d'un sujet fondateur (*sub-jectum*) et d'une représentation fondatrice (*ob-jectum*), d'après sa visée, enfin, qui cherche la raison des choses dans le monde des idéaux et des modèles transcendants. Elle n'est cependant pas achevée si l'on considère qu'elle n'est point parvenue à se replier dans une totale dénégation du sens, à se renfermer sur l'oubli de la finitude humaine. Elle dit, en effet, autre chose qu'elle même et c'est cette autre chose qui résiste à l'achèvement et que la déconstruction s'emploie à libérer, par-delà l'éclatement du code unique en codes multiples.

La pédagogie épouse la même ambiguïté. Ne s'est-elle pas justifiée comme étant le discours de transmission des contenus et des formes du savoir méta-physique ? Ne s'est-elle pas emparée du schématisme dualiste de la pensée occidentale, pour s'instituer en discours de référence, en typo-logie normative en vue de combler l'écart existant entre ces deux mondes ? C'est, en effet, dans le malentendu platonicien qu'elle a puisé son inspiration. Et qui dira si ce n'est pas le discours de conformité dont elle fait ostentation qui a renforcé un tel malentendu, en projetant dans l'au-delà métaphysique l'imaginaire sigillaire des modèles à imiter, des normes à imposer, des empreintes à reproduire, des types à vérifier ? N'y aurait-il pas un instinct métaphysique au principe et à la fin de la pédagogie ?

Si le problème se trouve ainsi justement posé, on comprend dès lors pourquoi la métaphysique entraîne la pédagogie dans sa dérive. La pédagogie est, elle aussi, achevée. Elle ne peut plus prétendre à transposer en récit le discours métaphysique. Si l'histoire n'est pas condamnée à se répéter comme avant, elle disparaît avec l'image d'une tradition léguée par transmission. Si l'univers des estampes et des estampilles s'est estompé, elle est impuissante à se réclamer aujourd'hui comme hier des idéaux, des modèles et des valeurs. Plus de récit apte à assumer la relève d'une transmission. Plus de repères capables d'enraciner la référence dans la transcendance. Et pourtant la pédagogie n'est toujours pas

achevée, aussi longtemps qu'elle témoigne, elle aussi, d'un oubli salutaire, celui d'une interprétation nécessaire à laquelle le langage soumet les figures de la transmission, de la référence et des repères.

III - LA MODERNITÉ PÉDAGOGIQUE

Existe-t-il une autre façon de "valoriser" ou bien n'est-ce pas la fin même de toute entreprise de "valorisation" vers laquelle nous entraîne l'*achèvement* de la métaphysique ? La leçon de valeurs nouvelles surgissant par renversement de l'effondrement des anciennes nous est donnée par Nietzsche. Celle de la disparition progressive de l'idée même de valeur au profit d'une pensée méditante et poétique nous est enseignée par Heidegger. Chacune d'entre elles ne conçoit pas la modernité de la même façon et, par conséquent, ne tient pas le même discours sur l'épuisement du discours de la pédagogie.

1. Nietzsche et la modernité

Selon Nietzsche, la modernité qui survient à l'aube du XX^{ème} siècle est inséparable de l'époque historique des temps modernes qu'elle renverse. Epoque du progrès historique, de la croyance en la vérité, de la raison exaltant l'être au

mépris du devenir et qui engendre le nihilisme (5), c'est-à-dire sacrifie la vie à la mort, la réalité au concept, l'affirmation à la négation de l'abstraction. On le comprend, la pédagogie est au service de la morale du renoncement et du ressentiment qui ordonne le culte du fondement absolu : celui de l'objet immuable auquel on doit s'ajuster et celui du sujet inébranlable crispé sur la certitude de soi et sur la rectitude de son propos. Telles sont les deux figures qui composent le profil de la tête de Janus idéologique des temps modernes et que la modernité vient détrôner. *Objectum* et *subjectum* représentent les deux faces de l'Absolu qui ont fourni la matrice à l'affirmation de Dieu.

La mort de Dieu proclamée par Nietzsche est l'événement "capital" de notre culture. Elle exprime le constat d'une mort que le concept, lesté d'une charge morbide de censure morale, a paradoxalement provoqué et occulté. Plus de fondement auquel se référer, plus de modèle à imiter, plus d'être à idolâtrer, mais l'affirmation d'un absolu qui meurt et naît dans l'instant, l'émergence du repère dans la façon même dont on se réfère à la vie, le surgissement d'un sens discontinu, témoignant de la force d'un sujet créateur dépris de l'être et désisté de son image. Le lecteur averti ne nous reprochera pas de situer aussi loin la crise de la pédagogie. Il sait bien, en effet, que l'ordre de la religion a tenu lieu

5. Voir notre thèse *Sens et nihilisme dans la philosophie de Martin Heidegger*, Strasbourg, 1968, t. I notamment.

durant des siècles d'ordre pédagogique. C'est pourquoi la mort de Dieu ainsi entendue pose, de façon radicale, la question des principes et des fins de l'éducation. Elle libère la question de l'éthique. (6)

En subvertissant la pédagogie passive des temps modernes, le geste de Nietzsche en appelle à une pédagogie active qui découvre ses modèles dans l'enseignement même du sujet. Pédagogie anti-pédagogique qui invite le surhomme à induire ses propres repères de la mise en abîme des références jusqu'ici données, reçues et entretenues. Fini le triste savoir, le savoir sérieux et sériel, cristallisé sur les idéaux, les prototypes, les "patrons", les normes. Commence le gai savoir naissant de la démarche même de l'apprenant qui, en ramenant l'inconnu à la dimension du familier, triomphe de ses peurs et de son angoissante culpabilité. Le paradigme de la nature à imiter s'effondre devant le scintillement et les chatoiements de l'artifice. L'épure du concept s'efface devant le vouloir-vivre d'un corps qui habite son désir. Voici que le savoir se transmue en un prétexte ou en un effet de pouvoir que verse à son compte le sujet qui dit : corps suis-je, dès que je veux et peux.

On aurait tort de mésestimer la révolution et le questionnement que la modernité nietzschéenne a déclenchés avec retard sur le champ de l'éducation.

6. J.-P. Resweber, *De l'éthique*, Paris, Cariscript, 1989. Nous avons, dans cet ouvrage, posé les conditions préliminaires, en vue de définir ce que nous avons appelé les "finalités éthiques" de l'éducation. Ce sont ces dernières qui commandent notre appréhension globale du fait éducatif.

Les stratégies dites de la libre expression, du projet, de l'éveil ou de l'étonnement s'inscrivent sans nul doute dans cette ligne inédite. Il est même probable que nous commencions tout juste de récolter les fruits de cette ré-orientation. Mais on se tromperait lourdement si l'on imaginait la modernité comme une nouvelle période succédant à la précédente. S'il y a rupture entre les deux époques, il n'y a cependant ni succession chronologique ni même révolution idéologique. La rupture, en effet, ne cesse de se répéter, car la modernité ne fait événement qu'en se posant à l'encontre des temps modernes qu'elle conteste, renverse et déplace. Que cette précision essentielle soit un avertissement à l'éducateur : c'est dans une relation polémique aux valeurs bien cousues et aux représentations bien reçues que le sujet s'affirme et se conquiert. La pédagogie active de la modernité ne saurait être autre que le résultat d'une subversion de la pédagogie "passive" des temps modernes.

2. Heidegger et la modernité

Heidegger refoule les propositions de Nietzsche dans l'idéologie des temps modernes. Sans doute ne conteste-t-il ni l'originalité ni la perspicacité de l'auteur de la *volonté de puissance*. Mais il prétend que la critique nietzschéenne de la rationalité normative, si pertinente soit-elle, est tenue en échec par sa conception du sujet. Celle-ci reconduit la notion métaphysique de fondement

puisque, coupée de tout rapport à la transcendance, elle revendique le statut d'absolu. Voilà pourquoi Nietzsche s'est interdit de penser l'événement de la mort de Dieu. Il ne renverse pas la pensée, il la retourne. Il substitue l'homme à Dieu et l'instant présent à l'histoire. Il oublie de méditer, dans le temps de l'attente, comme le fait le poète, les signes annonçant à l'homme l'aube d'une nouvelle humanité (*humanitas*) dont l'humanisme occidental n'a été qu'une époque historiquement et idéologiquement située.

Avec l'humanisme, c'est le discours de la *paideia* qui s'estompe de la culture. Plus de modèles à l'horizon, mais aussi plus de possibilité d'en inventer d'autres. On le pressent, Heidegger rejoint Nietzsche sur les thèses essentielles : l'homme méta-physique est l'homme du ressentiment, le surhomme est le poète, la pédagogie se convertit en anti-pédagogie. Mais ne nous trompons pas sur l'esprit qui préside à ces déplacements et aux analogies dont ils témoignent. Selon Nietzsche, l'anti-pédagogie est contemporaine de la pédagogie qu'elle renverse. Aux yeux de Heidegger, en revanche, elle ne s'affirme pas dans la joyeuse décision d'un sujet qui s'enchante de son pouvoir. Elle est, en effet, affaire d'anamnèse et non d'abord de résolution présente, affaire de lecture et non d'engagement. Ce n'est que dans un sens équivoque que l'on peut encore parler de pédagogie.

Le sujet de Nietzsche s'oublie et, ce faisant, il en oublie d'oublier. Sujet plein, auto-satisfait, qui n'est point devancé par sa parole et encore moins traversé par la parole de l'Autre. Sujet affirmatif, qui récuse la négativité qui, par des voies détournées, renvoie à la faute, à l'erreur, à la maladie et à la mort. Sujet institué sur le socle (*sub-jectum*, *fundamentum*) de son identité, et non destitué par sa différence. On peut, et avec raison, récuser cette interprétation. Nietzsche recherche le sens dans la vie et Heidegger dans la mort. Selon le premier, l'affirmation de la vie nous dispense de tout enseignement. Au dire de l'autre, la possibilité de la mort qui est le sens retenu, en sursis et en suspens, nous dispense l'enseignement ultime : la mort nous détermine et nous déstabilise, nous déprend de l'être et nous ordonne au sens, n'en finit pas de détruire, trier et sélectionner.

Le commentaire que Heidegger consacre au mythe de la caverne de Platon confirme ces vues. Le pédagogue, puisqu'il faut bien l'appeler par son nom, est le poète, ce témoin de la mort et de l'oubli. Il est celui qui entre par effraction et presse, non sans violence, ceux qui sont fascinés par les ombres de se retourner, car ils ne croient pas à la lumière, à cette lumière qu'ils ne peuvent oublier, puisqu'ils ne l'ont jamais affrontée... Ce n'est pas elle, en effet, que nous regardons, c'est elle qui nous fait voir, dès qu'on la traverse. Vivre, c'est oublier et oublier, c'est lire et reparcourir sa genèse. Voici tracé le chemin anti-

pédagogique par excellence. Quiconque apprend n'a pas à se faire de violence maïeutique, en s'épuisant à expliciter le savoir qui dort en lui, ni à se plier à la violence didactique, en s'exténuant à ingurgiter le savoir qu'on lui propose. Il lui reste à se laisser surprendre à son oubli, c'est-à-dire à mesurer les effets de son oubli, pour oublier à nouveau. Ce sont, sans nul doute, ces paradoxes de l'oubli qui donnent sens à l'éducation et à la formation. Le poète-éducateur s'emploie à éveiller le sujet au lieu où il a oublié d'être (7) et le poète-formateur au lieu où il a oublié de vivre.

3. Confrontation

La modernité de Nietzsche entretient avec les temps modernes la complicité d'une même représentation du sujet. Elle n'est donc point la modernité enfin conquise. Si elle persiste à se présenter comme telle, elle n'a pourtant pas à renoncer à son enseigne. Temps modernes et modernité sont, en fin de compte, synonymes. Convient-il de faire appel, comme le font certaines lectures de Heidegger, au terme de post-modernité, pour qualifier l'espace-temps de ce déplacement que Nietzsche, en platonicien débridé, se serait interdit d'opérer ?

7. Au double sens du terme, car l'oubli de l'oubli convertit le sens en "être" donné et réalisé.

Nous restons, quant à nous, à distance de cette polémique dont le bénéfice est d'attirer notre attention sur deux versions d'une modernité attestant une crise radicale de la conscience européenne. Si nous évoquons ces deux directions, c'est bien parce qu'elles nous engagent sur deux chemins différents de la contestation du discours de la pédagogie et donc de celui de l'éducation au sens large du terme. Mais elles sont, à nos yeux, porteuses d'une indication capitale. Avec Nietzsche et Heidegger, nous ne sommes pas face à une alternative dont les deux termes nous seraient indifférents. C'est à un carrefour formé par la rencontre de ces deux voies que nous nous trouvons. Nous voulons dire que nous sommes parvenus dans la zone intermédiaire où l'affrontement de ces deux interprétations nous laisse perplexes, indécis et angoissés. Puisque nous ne pouvons plus retourner en arrière, nous marquons le pas en faisant du "sur place", en goûtant l'étrange plaisir de ceux qui ont encore le loisir de différer leur choix. Rien d'étonnant à ce que nous nous repliions sur cette prétendue modernité, où dominent les jeux indéfinis du renvoi rhétorique, de la tergiversation éthique et politique, de la "tradition du nouveau". Nous nous surprenons même à imaginer que cette modernité du seuil serait peut-être le seuil d'une autre modernité, figure d'une troisième voie dont Nietzsche et Heidegger n'auraient eu soupçon. C'est ce malentendu consenti qui inspire, nous semble-t-il, les utopies de la formation continue et celles du recyclage

permanent. Autant de stratégies pour éviter la double confrontation avec l'anti-pédagogie positive ou affirmative de Nietzsche et avec l'anti-pédagogie négative ou déconstructrice de Heidegger.

CHAPITRE IV

LES REPERES GRAMMATOLOGIQUES

Si l'on veut rester fidèle à l'esprit des orientations que nous venons d'exposer, il nous faut désormais raisonner en termes de repères ou de symboles plutôt qu'en termes de modèles. Or, tout repère est ambivalent : ou bien il caractérise une instance ultime, telle que, par exemple, la parole, le désir ou l'inconscient, et nous parlerons alors plus volontiers de critères, ou bien il recouvre une détermination plus particulière, surgie brusquement du choc de la rencontre entre une instance et l'expérience, et nous emploierons plus spontanément les termes de signifiants ou d'effets de sens. Pris dans la seconde acception, le repère survient après coup et, une fois apparu à la conscience, il reflue vers l'inconscient, pour s'y instituer en critère. Entendu selon la première connotation, il a le statut d'une fonction qui ne cesse de générer, de déplacer et de structurer les effets de sens. C'est de ce dialogue entre l'une et l'autre signification que naît la référence. En dressant cette esquisse grammatologique qui a guidé notre réflexion, nous mettons entre parenthèses le plan second des

repères posés comme signifiants pour envisager le plan premier des repères perçus comme instances et critères. (1)

I – LE TRIPLE PLAN DU PARCOURS

1. L'ambiguïté du réel

Le parcours éducatif est plus complexe qu'on ne le dit souvent. Certes, il nous fait passer de la nature à la culture, de la dépendance élémentaire ou alimentaire (*educare*) à l'indépendance interpersonnelle, sociale et politique (*educere*). On le rattache ainsi couramment aux axes du réel, de l'imaginaire et du symbolique. Voici que l'enfant, l'apprenant ou l'éduqué est convié à se déprendre de l'être, à décoller de l'univers immédiat, à prendre congé de cette dite réalité qu'il voit, touche ou ressent et dont il croit qu'elle s'impose à lui, le déborde et l'englobe. Or ce geste de refus est rendu possible par le jeu conjugué de la relation éducative qui interpelle et de l'imaginaire qui refoule le réel au fur et à mesure qu'il l'investit. Sans fantasme, sans rêve, sans illusion, sans imagination, comment se mobiliser, comment espérer, comment décrocher de ces

1. Nous avons exposé, non sans insistance, cette esquisse grammatologique dans *Qu'est-ce qu'interpréter* ?, *op. cit.*, pp. 30-38 ; *La relation d'enseignement*, *op. cit.*, spécialement le chap. I ; *Apprendre à apprendre*, Strasbourg, C. E. F. E. A., 1988, pp. 80-104 ; *La philosophie du langage*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1981.

simulacres de fondement ? Mais le parcours ne s'achève pas à ce carrefour. C'est, en effet, d'un adieu à l'imaginaire que naît le symbolique, adieu qui n'en finit pas et qui se répète au fil des désidentifications. C'est que l'imaginaire n'est point détruit : il est relativisé par l'usage des sujets qui le mettent au service de la relation.

Que l'on se garde bien de schématiser cette avancée en cultivant un double malentendu trop fréquemment partagé. Nous avons déjà prévenu le premier qui repose sur l'interprétation de la troisième étape assimilée au franchissement décisif de paliers hétérogènes. Comme tel, le symbolique est de l'imaginaire renversé, c'est-à-dire réorienté et refinalisé. Il ressortit, dès le départ, à la nature d'un événement trouant la continuité de l'enchaînement du langage des images. Comment y aurait-il la possibilité de produire un tel renversement en faisant l'économie de l'expérience paradoxale d'une rupture ?

Que cette considération soit un avertissement adressé à chaque éducateur : le symbolique ne se pose qu'en assurant et en ébranlant l'imaginaire dont il arrête le cours. Mais le second malentendu contribue sans nul doute à entretenir le premier. L'éducation ne suit pas le tracé rectiligne qui va du réel au symbolique en passant par l'imaginaire. Elle épouse au mieux le déploiement d'une spirale qui va du réel au réel par la médiation de l'imaginaire et du symbolique, à condition, toutefois, de préciser que le réel que l'on quitte n'est pas le réel que

l'on rejoint. Le premier relève de la résistance, de ce que Freud traduit par *Realität*, nous dirons le donné brut ou l'objet insistant. Le second, en revanche, caractérise la réalité, en tant qu'elle est l'effet commun de l'institution de l'imaginaire et du symbolique. Freud désigne du terme hégelien de *Wirklichkeit*, effectivité, le surgissement ou l'émergence de ce phénomène ou de cette chose. On le comprend déjà mieux : le principe de plaisir, dont imaginaire et symbolique sont les deux points d'articulation, détient la performance de faire passer le sujet d'une formation du réel à l'autre, du réel (*Realität*) posé comme catégorie au réel fonctionnant comme structure (*Wirklichkeit*). Mais il faut déjà avoir effectué le parcours pour se rendre compte combien l'entreprise de l'éducation se fonde sur l'expérience de l'ambiguïté du réel. C'est, en effet, après coup, une fois installé dans la réalité, que le sujet comprend que le réel initial revient toujours à la même place, selon l'heureuse formule de Lacan.

Telles sont les trois ou plutôt les quatre articulations – la quatrième n'étant à proprement parler que l'ouverture des trois autres – que nous voudrions à présent interroger au triple niveau du désir, du corps et du langage. Si nous rattachons notre propos au principe que nous venons de dégager, force nous est de constater que chaque niveau met en jeu l'ambiguïté du réel conçu tantôt comme objet ou comme résistance, tantôt comme chose ou comme médium. C'est dire que l'éducation a pour but de transformer la négation en affirmation,

la résistance en instrument de passage, le réel en réalité. Une telle affirmation ne paraîtra pas incongrue à quiconque a éprouvé l'épaisseur et la légèreté des mots, la lourdeur et la transparence des corps, la profondeur et l'évanescence du désir. Evoquons d'un exemple le paradoxe que nous voudrions faire entendre à notre lecteur. Les Egyptiens auraient, paraît-il, transporté par voie fluviale les énormes blocs de pierre qui ont servi à la construction des pyramides, en utilisant la résistance elle-même conformément au principe de la poussée d'Archimède. Au lieu de déposer leur charge sur des bateaux de taille imposante, ils l'ont amarrée sous des barques de taille moyenne, évoluant grâce à la force verticale libérée par le déplacement de la masse. Voilà la résistance non seulement contournée mais affrontée et utilisée : au lieu d'être déplacée, elle est utilisée comme force de déplacement. Ainsi en est-il du désir, du corps et du langage : ils fonctionnent paradoxalement en "renversant" la résistance qui, de force d'inertie, devient force de transit, de traversée et de passage.

Revenons au *réel* dense et pesant. Il nous est impossible de le nommer, sauf à le soustraire et à l'arracher à l'en-soi opaque en vertu duquel il n'est là pour rien. Nous pensons alors la dimension réelle du *corps* non en "pointant" le "ce-là" fait de muscles, de viande ou de chair, mais en l'insérant dans le schéma corporel qui déroule aux yeux de chaque individu un catalogue de repères des plus immédiats ou, du moins, des plus accessibles. Ce schéma est, comme tel,

ambigu, puisqu'il articule le dedans et le dehors, la forme offerte à la vue et la forme offerte au toucher intérieur. Il cadre la façon dont chacun perçoit du dedans son propre corps ouvert sur le monde et ouvrant le monde. De nature consciente ou préconsciente, il est sujet aux variations déclenchées par un choc ou une résistance extérieure ou intérieure. Surgit alors un déséquilibre provisoire, tôt ou tard aboli par la réaction compensatrice du pôle déficient. La méthode Mézières, par exemple, s'appuie sur cette interaction du psychisme et du physiologique, nouée dans le schéma corporel, pour libérer les blocages, briser les cuirasses musculaires et délier les énergies.

Au niveau du *langage*, le réel recouvre la matière sonore de l'énoncé qui circonscrit l'objet. Il se trouve déjà refoulé par le signe qui le dé-signe. Point de réel qui ne soit présupposé ou qui n'ait été transféré sur le champ langagier. Nous hantons toujours les parages de la représentation symbolique. Mais au plan de l'énoncé, nous ne cessons de viser le réel. Nous faisons, en effet, appel au signe, cette représentation composée d'un signifiant et d'un signifié et tenant lieu de l'objet qu'elle dénote. Paradoxe saisissant du langage : responsable de la perte d'un réel auquel il s'est substitué, il ne cesse pourtant de nous y renvoyer, comme s'il nous était un jour possible de le récupérer. Voici qu'en parlant, je fais l'épreuve de ce que c'est bien la résistance du signe au réel qui jette un pont entre le sujet humain et ce même réel tenu à distance.

Le *besoin* est, dans l'espace du désir, situé au même niveau que le schéma corporel et l'énoncé. Il donne aux pulsions un sens, puisqu'il leur assigne un objet. Il les force à entrer dans le domaine économique de l'échange. Le besoin est, en effet, l'expérience du désir au réel. Expérience à la limite douloureuse et contradictoire. Il nous rive à des objectifs qui, une fois atteints, vont à nouveau l'aiguiser et le raviver au lieu de le satisfaire. Le besoin est besoin du quelque chose, d'un objet et des objets, du tout imaginaire qui ne saurait apaiser ni la soif ni la faim. Il entretient la confusion entre le manque qui nous taraude et la déficience qui nous lance dans une consommation éperdue de signes. Il est, comme l'a remarqué E. Levinas, le bonheur de l'homme malheureux. On l'a sans doute deviné : le profil de l'objet circonscrit le miroir où le sujet ne cesse de se dévorer du regard.

2. La médiation de l'imaginaire

Mais prenons la direction de l'imaginaire et examinons les critères qui s'imposent à notre attention. Le schéma corporel s'estompe devant l'*image corporelle*. Celle-ci, formée de traces constituées par des dépôts d'impressions et de paroles ou, pour reprendre la distinction de Freud, par l'entrelacs de représentations de mots et de représentations de choses, exprime

inconsciemment la façon dont nous avons introjecté notre regard sur le monde extérieur et le regard supposé que ce dernier est censé porter sur nous. Elle joue la fonction d'une référence, d'un fondement, d'un espace de prise, d'une surface de pouvoir... N'est-ce pas en prenant appui sur elle que le sujet "peut" le monde ? Lorsque son image corporelle devient chancelante, par défaut ou par excès de censure, par excès ou par défaut d'amour, il perd pied, va à la dérive, privé qu'il est de toute capacité de s'oublier, c'est-à-dire de renoncer à voir pour pouvoir. L'image du corps est la structure imaginaire de la personnalité : elle dessine le fond sur lequel le schéma corporel se détache comme forme.

La dimension langagière correspondante recoupe, on l'a pressenti, le discours. N'est-ce pas d'ailleurs d'un discours inconscient que se tisse l'image du corps ? Le terme souvent galvaudé que nous employons est ambigu : il ne désigne ni la production rhétorique où le langage fait image, ni la production idéologique où l'image devient norme du langage. (2) Il caractérise, en réalité, l'articulation de ces deux dimensions dans l'événement signifiant des actes de paroles. Il recouvre le plan où jouent les associations au ras des figures langagières et au niveau plus profond où celles-ci témoignent, à travers la dénégation, de l'action normative de la censure. Le discours fonctionne par

2. Au sens où M. Foucault entend le "discours". Voir J.-P. Resweber, *La philosophie du langage*, *op. cit.*, 2ème partie.

glissement et par dérive. Les représentations qu'il mobilise ne renvoient plus à un réel supposé, mais à elles-mêmes ou encore au foyer imaginaire des directions qu'elles dessinent. Le signe devient signification, la référence différence. En discourant ainsi sur le mode imaginaire, le sujet fait l'expérience étonnante de la capacité illimitée du langage à produire du sens.

L'image corporelle et le discours se situent sur le même terrain imaginaire que celui de la *demande*. Quiconque demande dresse devant l'autre le prélèvement qu'il a opéré de l'image de son corps, sans pouvoir souvent décoller du cadre de son discours. Il entre dans l'expérience d'une dimension du désir qui déplace celle du besoin vers le pôle de l'échange, du dialogue, de l'interlocution. Demander, c'est articuler son désir au langage, mais c'est aussi l'adresser à quelqu'un d'autre, ainsi mis en demeure de l'entendre, sinon de l'exaucer. Si le besoin est ce qui du désir se termine à l'objet, la demande est ce qui de ce même désir se termine au sujet. Elle implore, en effet, de la présence et explore, à travers les diverses réponses exprimées ou virtuelles, les témoignages de reconnaissance dont elle est ou non honorée. Tout éducateur l'a expérimenté : les besoins nous font nous rencontrer les uns les autres, afin de les satisfaire, mais ils sont, le plus souvent, des prétextes au partage complice d'une même

demande. Tel est sans doute le profil du lien social tressé de ces deux fils économique et affectif du besoin et de la demande. (3)

3. La visée du symbolique

Si nous envisageons enfin ces différents plans du point de vue de l'ordre *symbolique*, nous assistons à d'autres déplacements. Le corps n'est plus le schéma ou l'image, mais il est le *sujet* parlant. Il est ce qui du désir prend corps dans la parole. On le voit, à ce point symbolique du sommet de la pyramide, les différences entre les aspects envisagés s'amenuisent : le corps est, à la limite, parole ou désir, parabole du désir ou de l'énonciation. Alors que, auparavant, le sujet faisait plus ou moins corps avec le schéma ou l'image corporels, voici qu'il se surprend à s'en dessaisir, pour s'affirmer ailleurs sur un autre terrain, où il se risque à se décider en vertu de ses propres repères. Mais, comme nous l'avons dit plus haut, l'émergence du symbolique s'accompagne d'un reflux vers la réalité du réel, reflux dont la notion de figure est, à ce niveau, la trace, la marque, le symbole. En prenant corps dans la parole, le corps détaché de son image se dépose dans une figure, surgissant à l'intersection de l'image et de la parole, de

3. Voir notre article *Pouvoir et vérité dans la psychanalyse*, in Pouvoir et vérité, Paris, Le Cerf, 1981, pp. 45-67.

l'intérieur et de l'extérieur, de l'inconscient et du conscient. Nous rappellerons, dans le dernier chapitre de cet ouvrage, les caractères majeurs de ce modèle déterminant. Limitons-nous pour le moment à une seule indication. La figure surgit de l'image sous l'effet d'une double exigence, l'une résultant de l'adaptation à des situations données, l'autre scandant les étapes de l'accès à la parole. La figure a, en effet, pour but d'étendre le pouvoir de l'image à un front relationnel ou à un secteur intra-mondain justement défini par son intervention. Elle regénère, sélectionne et trie les possibilités de l'image en fonction des résistances apparues. Elle adapte l'image au monde et à la rencontre. Mais elle ne mène à bien cette opération qu'à l'appel de la parole qui l'oriente et la limite afin de structurer le sujet.

Le symbole est l'inscription de ce qui a pris corps et la réinscription de ce qui va prendre corps. Il est, on le devine, ambivalent, puisque, d'un côté, il constitue le code et que, d'un autre côté, il institue la relation. Il tient cette ambivalence structurelle de la *parole* dont il est la matérialisation. L'énonciation de cette parole est performative, puisque le sujet qui la profère sanctionne l'accord d'un code et d'un énoncé, et cela, indépendamment des réalisations qui s'ensuivent. (4) Cette parole reflue vers le non-dit, car elle ne parvient jamais à circonscrire le réel ni à dire, une fois pour toutes, le sens. Elle inscrit dans le symbolique les repères signifiants ainsi conquis, non pour s'y enchaîner, mais

pour le répéter autrement. Le symbole est à la parole ce que le signe est à l'énoncé et ce que la signification est au discours. Il a la propriété d'articuler l'énonciation au non-dit, donc de témoigner d'un sens et, du même coup, de le relativiser, parce qu'il n'est point la figure réalisée du sens. On se demandera sans doute comment le symbole en vient à indiquer le réel en se repliant dans son retrait "insensé" et en s'exposant dans sa manifestation. La réponse est aisée. Elle tient dans le rappel de la fonction du signifiant qui consiste à évoquer le passage fulgurant du réel (*Realität*) à la réalité (*Wirklichkeit*) et, par conséquent, à signifier, sur le mode d'un double renvoi réciproque, l'articulation de l'un à l'autre. C'est dans l'effet de sens du signifiant que se produit le reflux du symbolique vers le réel, reflux qui transforme le cercle en spirale. On le constate, le symbole n'est pas le signifiant. Il gère en quelque sorte le signifiant dont il codifie l'espace de la disparition et dont il prédétermine le champ d'émergence. C'est le choc en retour du symbole sur le non-dit de la parole qui déclenche l'effet signifiant.

Venons-en au *désir* proprement dit qui se situe au même plan symbolique que celui de la parole et du corps du sujet parlant. Là encore, nous avons affaire à une structure qui se déplace sous le besoin et la demande. Le désir ne s'épuise pas à consommer l'objet ou à jouir de la présence. Il vise le manque dont il procède, manque signifié par le signifiant phallique qui en est le semblant ou le

rappel, non colmaté par l'image phallique qui en est le simulacre ou l'accomplissement. Désirer, c'est espérer un surplus ou un surcroît de savoir, d'amour ou de vie, mais c'est, en même temps, relativiser les objets qui se présentent pour incarner ce "plus". Ainsi le désir trouve-t-il en lui-même la loi qui le maintient ouvert. Mais, comme geste du sujet et de la parole, il lui arrive de vouloir régresser vers l'origine qu'il a pourtant dé-placée devant lui. Surgit alors le fantasme qui lui fait croire qu'il parvient à ses fins. N'est-il pas, à l'instar de la figure corporelle et de l'effet signifiant, et cela, en raison même de son ambiguïté, l'instrument d'un rendez-vous avec le réel, rendez-vous qui, parce que raté, regénère la création et l'invention symboliques ? Le fantasme, sur lequel on reviendra plus loin, nous offre une découpe de l'image phallique, mais cette découpe est susceptible d'être elle-même coupée par le signifiant phallique. Il fait scintiller, à l'horizon du désir, des totalités, prélevées sur la représentation mythique d'un tout qui n'est autre que le réel spécularisé. Mais il se trouve lui-même subverti par le conflit qui, en dressant ces totalités les unes contre les autres, les écorne et les dégonfle pour ainsi dire. N'est-ce pas à la relation attestée par le symbole de faire le reste, pour convertir en moyen ou en visée la résistance ou l'insistance du fantasme ?

Les catégories que nous venons de sérier représentent, à nos yeux, un système de références nécessaires au pédagogue, qu'il soit enseignant, soignant,

formateur, voire chef d'entreprise... Elles sont peut-être étrangères à notre lecteur, que cette présentation schématique risque de rebuter. Mais il n'est pas honnête de les présupposer, sans jamais les énoncer ou les exposer pour elles-mêmes. Plus que de catégories, il s'agit de structures dont nous ne cessons de mesurer le fonctionnement ou le dysfonctionnement dans les diverses formes que revêt le travail éducatif. Le pédagogue, qu'il en soit ou non averti, ne cesse de se heurter au fantasme, à la figure corporelle, au désir, au besoin ou à la demande..., d'en appeler à la réalité tramée par ces repères, de dérouler la spirale qui va du réel à la réalité par la médiation de l'image et du symbole.

II – L'ÉVENTAIL DES EFFETS DE SENS

C'est du lieu de l'inconscient qu'il convient de lire et d'interpréter la structure précédente qui, comme nous l'avons souligné, évolue selon des déplacements attestés par des effets de sens. Or ceux-ci sont multiples. Ils recouvrent aussi bien les signifiants et les symboles que les symptômes et les fantasmes. Essayons de prendre la bonne mesure de la nature et de la fonction de ces divers outils, en les éclairant à partir d'une source commune de production.

1. Les signifiants

Les *signifiants* sont les effets de sens les plus larges. Ils sont à prendre dans une autre acception que celle que leur reconnaît la linguistique. Certes, ils désignent les images sonores ou visuelles des mots, mais ils ne sauraient être détachés du sens inconscient que ces mêmes images induisent. Or, s'ils parviennent à produire du sens et donc à ébranler, en le fissurant ou en le trouant, l'ordre du discours, cela tient à leur structure triangulaire. Le signifiant, en effet, signifie le sujet pour un autre signifiant selon la formule de Lacan. C'est le rapport qu'il entretient avec le désir qui suscite un autre signifiant ou c'est le rapport qu'il entretient avec un autre signifiant qui force le désir à parler. Ainsi, le double rapport des signifiants au désir et des signifiants entre eux se substitue-t-il au rapport que ceux-ci entretiennent, selon la théorie linguistique, avec les signifiés. Plus de message à comprendre ni d'idées à mettre en corrélation avec les sons ou les graphes, mais des surgissements signifiants, immanents à la production des signifiants, des clins d'oeil, des scintillements de sens, des étincelles jaillissant du frottement des mots, des effets de surprise... Tel est le signifiant : l'expérience du sens issu de la rencontre de signes, de regards,

de touchers ou d'odeurs... Il explose en un mot, en une phrase, en une page, de même qu'il s'étale parfois en un livre, en une discussion, en une longue rencontre, dans la lumière d'un visage... (5)

Le signifiant est identique à l'événement, que ce dernier soit interprété comme une rupture inaugurale, ou bien encore comme étant la répétition de cette rupture dans le cours de l'histoire. Point de signifiant qui ne fasse trou dans le tissu apparemment homogène du sens reconductible. Mais point de signifiant qui ne renoue et ne recouse ce qu'il a troué, qui n'enchaîne ce qu'il a mis en abîme. Il est le lieu paradoxal de l'émergence de la discontinuité sur fond de continuité et de l'institution de la continuité sur fond de discontinuité. Il est la figure du discours immanent et pourtant transcendant à la vie. N'est-ce pas dans l'expérience courante du signe *y fiant* que je fais crédit à moi-même et à autrui, que je me décide et me désiste ?

2. Les symboles

Le signifiant est le libre cours du signe. Du signe qui cesse de faire corps ou qui n'a pas encore pris corps, et auquel le corps se présente sous les trois aspects

5. Le signifiant est, pour reprendre le langage de Kant, de l'ordre du jugement réfléchissant, alors que le symbole est de l'ordre du jugement déterminant.

du symbole, du symptôme et du fantasme. C'est d'un autre effet de sens que témoigne le *symbole*, lequel code le signifiant. Il ne retient du signifiant qu'un aspect, qu'un abord, qu'une frange. Il prend acte de la structure éphémère et provisoire du sens dont il consigne la perte. Tout symbole émerge du refoulement du signifiant dont il est la dénégation, puisqu'il en suppose paradoxalement l'éloignement et le rapprochement. Vivre, c'est oublier les imprévisibles effets de sens, mais c'est, du même coup, les enregistrer à un autre plan, précisément afin de faire face aux effets de sens surprenants qui nous attendent au détour du chemin.

3. Les symptômes

En codant le signifiant, le symbole circonscrit l'espace d'émergence des signifiants à venir. Il est intermédiaire entre le signe qui fait corps dans l'énoncé et le corps qui fait signe dans le *symptôme*. Ce dernier survient, en effet, au défaut même de l'inscription de la perte dont il est le substitut. Il est la forme inavouée d'un refus, d'une culpabilité, d'une angoisse, d'une résistance. Il signifie le sens d'une façon oblique et indirecte : il traduit autre chose que ce qu'il montre. Le mutisme de cette personne traduit sans doute une discrétion et une attention de qualité, mais, sous couvert de ce comportement, le sujet trahit peut-

être un fantasme : la peur et le désir d'être dévoré par l'autre le fige et le pétrifie. De telle autre personne, constamment malade, on dira qu'elle est fragile de santé ou qu'elle manque de défenses immunitaires. En réalité son état physique témoigne peut-être d'une demande d'amour ou d'un désir de fuite en avant...

Le symptôme est, à sa façon, un symbole, puisque, à la différence du signe qui indique directement un objet, il renvoie à des sujets, aussi bien à ceux qui souffrent qu'à ceux qui en sont les témoins éventuels. Mais il est un symbole avorté, car au lieu de coder la perte, il en code le refus, l'absence, l'impossibilité. Il trahit le non-désistement du sujet à l'endroit d'une demande, d'un fantasme, d'une jouissance. Il est le langage du corps s'interposant comme analyseur entre le signe et le symbole. On ne saurait assez insister sur l'importance du symptôme dans la relation éducative. Voilà le sujet qui se cache derrière ce qu'il montre. A l'éducateur de lire le message, de le déchiffrer ou de l'entendre, c'est-à-dire de convertir l'effet de sens visible en un effet de sens lisible. (6) Pensons, par exemple, au blocage psychologique qui est la plupart du temps le symptôme d'un fantasme tu. Celui-ci est manifesté par l'enfant au détour de telle attitude, qui vient interférer avec les représentations mises en jeu dans l'apprentissage ou dans la formation...

6. Le danger demeure que l'éducateur en vienne lui-même, par maladresse, à occuper le lieu du symptôme et donc à renforcer, "en la consacrant", la résistance.

4. Les fantasmes

Le *fantasme* se situe, quant à lui, en deça du symbole et du symptôme. Il n'est point le symptôme, mais son principe. Il n'est pas le symbole, mais sa négation. Il survient, en effet, dans les groupes de formation d'entreprise, par exemple, comme un substitut symbolique. Ainsi les sujets font-ils cause commune autour des mêmes représentations paranoïdes de persécution ou schizoïdes des morcellement. Ils sont complices, et non collègues ou partenaires ou bien partisans d'une même fonction. A la place de la relation possible dont témoigne le symbole, le fantasme glisse son image dédoublée. Au lieu d'indiquer comme le symbole, il se prend lui-même pour objet. Mais cette illusion ne résiste pas à l'épreuve de la relation qui l'interroge et le conteste. C'est le fantasme, pour ainsi dire déstabilisé, qui est le levier des processus éducatifs. Il est, en effet, sommé de se dire autrement, donc de se redoubler au lieu de se dédoubler. Tel est le bénéfice de l'avancée métonymique qui, en décalant les fantasmes ou en les remplaçant par d'autres fantasmes, produit les effets de sens indispensables à la formation, à l'apprentissage et à l'éducation. C'est la même représentation "blocante" qui sert de levier au déblocage. Voici que le sujet en formation peut traverser son imaginaire et, sans le renier, greffer sur lui les symboles contemporains du travail, de la création, de la rencontre et du partage.

Signifiants, symboles, symptômes et fantasmes sont, à nos yeux, pour parler un langage connu, quatre modalités du retour du refoulé ou, dirons-nous plus volontiers, quatre effets de l'inconscient. Ce dernier, en tant qu'il est la mise à distance du sens ou la conjuration de ses pertes, ne cesse de se rappeler à notre bon souvenir, en nous enseignant malgré lui. Il parle le langage du signifiant, qui éveille le sujet à une écriture oubliée ; celui du symbole qui s'emploie à retenir, en le transférant dans un code, le "je ne sais quoi" et le "presque rien" d'une écriture ; celui du symptôme qui nous renvoie à la face les avatars de cette même écriture tronquée, raturée ou bâclée ; celui du fantasme, enfin, qui prend celle-ci pour le miroir de la réalité. C'est finalement sur le terrain de manoeuvre de l'inconscient que l'éducateur dresse ses stratégies en provoquant le signifiant, en suscitant le symbole, en écoutant le symptôme et en inversant le fantasme (7).

III – LE PRATICABLE DE LA SCENE

Le praticable est la plate-forme amovible qui constitue le dispositif de l'action, du langage et des repères éducatifs. Il comporte, de notre point de vue, une série de pratiques, de discours et de paradoxes, que nous avons développés

7. Cette inversion que réalise l'institution est elle-même soumise à renversement. Voir à cet égard *L'institution. Métaphores, stratégies et méthodes d'analyse*, Strasbourg, C. E. F. E. A., 1989 ; *Apprendre à apprendre*, *op. cit.*, pp. 30-46.

par ailleurs et que nous voudrions ici rappeler au terme de cette esquisse grammatologique.

1. Les pratiques

Les *pratiques* pédagogiques recouvrent les champs de l'apprentissage, de la formation et de l'éducation (8). Chacune d'entre elles représente une mise en jeu du savoir et du savoir-être. L'apprenti ou l'apprenant s'emploie, en effet, à acquérir une compétence dont les effets sont de l'ordre du faire technique ou artisanal et, pour une certaine part, artistique. Quant à l'être-en formation, il remet en cause les capacités de s'adapter à son milieu social, culturel et professionnel. C'est en ce sens qu'il s'efforce de rechercher une meilleure qualité de vie, quand ce ne sont pas les conditions d'une survie. L'être éduqué, enfin, est convié à développer un savoir-être, à cultiver un style ou une façon personnelle de s'exposer dans tous les secteurs de la vie publique, mais aussi à attester son désir d'exister librement comme sujet autonome, en marquant sa différence par rapport aux autres. La pédagogie est l'art de conduire chaque personne vers l'acquisition de ces trois figures maîtresses du savoir.

8. *Apprendre à apprendre*, *op. cit.* I^{ère} partie, chap. I.

Comme nous l'avons souligné plus haut à propos de l'imbrication du réel, de l'imaginaire et du symbolique, nous n'avons pas ici affaire à trois niveaux hétérogènes. L'éducation est, en effet, à l'instar du symbolique, un lieu d'opération autonome, de nature politique, puisqu'elle a pour objectif essentiel d'insérer l'individu dans l'ordre de la cité et donc de faire de lui un bon citoyen. Elle est aussi, tout comme le symbolique, une instance commune aux autres secteurs. On ne saurait ni apprendre, ni former, ni éduquer à la vie publique, sans éduquer sous une "optique", c'est-à-dire sans éveiller l'individu à son désir. Ainsi conçue, l'éducation focalise sur un même front les objectifs spécifiques à chaque action concertée. A quoi bon une grosse tête, qu'elle soit bien faite ou bien pleine, si elle n'entend pas les appels du coeur ? Est-il par ailleurs nécessaire de ré-insérer ou de réadapter, si cette entreprise fait l'impasse sur les finalités de la relation ? C'est sans nul doute l'exigence éducative présente au centre de ces pratiques qui les arrache aux objectifs immédiats et les déplace sur un front culturel, thérapeutique ou esthétique. L'apprentissage inclut un geste d'apprendre plus vaste que ne le laisse penser la célèbre loi des *trials and errors*. Il en est de même pour la formation. Le recyclage professionnel doit impliquer, pour qu'il soit efficace, une refonte continuelle de la culture générale.

2. Les discours

Les pratiques ci-dessus désignées sont des mises en scène de *discours* que la tradition socratique ou l'expérience analytique, telle que l'interprète J. Lacan, distribuent sur quatre axes majeurs (9). le discours du maître sous-tend, de façon privilégiée, l'expérience de l'éducation entendue dans son sens politique. Il entretient l'illusion du bonheur en contre-partie de l'aliénation qu'il exige. On le rencontre dans les pédagogies traditionnelles fondées sur le mérite, le culte des valeurs et les vertus de la science. Le discours de l'hystérique, quant à lui, fleurit sur le terrain de la formation. Il assimile le travail du formateur à une création, à un engendrement, à une renaissance ou à une re-génération. Tandis que le maître se retranche derrière les énoncés, l'hystérique s'identifie à son énonciation. D'un côté, la pédagogie s'entretient du fantasme didactique, d'un autre, du fantasme maïeutique.

Le troisième discours, celui de l'universitaire analysé par Lacan, explicite au mieux les façons de faire de l'apprenti et de l'apprenant qui reproduit les modèles, recourt aux bonnes méthodes, tâtonne, bricole et ajuste. A la différence

9. *Apprendre à apprendre, op. cit.* I[ère] partie, chap. II.

du sophiste ou de l'universitaire qui se satisfait des figures du discours, l'analyste, en revanche, cherche, dans les méandres de ce dernier, le défilé d'une parole qui ne se réduise ni à l'énoncé ni à l'énonciation. Il se propose d'éduquer au sens éthique du terme : non à dominer comme le maître, non à engendrer comme l'hystérique, non à séduire comme le sophiste, mais à écouter, à traduire ou à en appeler au désir, à l'inconscient et à la relation. On s'en doute, ce quatrième discours est ambivalent comme la pratique à laquelle il renvoie. S'il recouvre la stratégie propre au psychanalyste, il recoupe aussi la stratégie particulière à chacun des autres discours. Si le pédagogue se plaît à affirmer sa maîtrise, à théâtraliser son désir d'accoucher les esprits, à enseigner les bonnes manières et à étaler les bonnes références, il est d'autant plus urgent qu'il fasse appel, à travers ces diverses façons de faire, à son acuité d'analyste.

3. Le champ métaphorique

Sous-jacent à ces pratiques, nous décelons tout un champ métaphorique relatif aux positions du langage, du désir et du corps. (10) On pourrait distribuer le sémantisme dont celles-ci relèvent en trois séries : celle de la nature, celle de

10. Voir à ce sujet le développement de la deuxième partie du livre *Apprendre à apprendre*, consacré à l'analyse des fantasmes relatifs à l'apprentissage.

l'institution et celle de la direction. L'*imaginaire nourricier* se condense au plus bas degré dans le langage de l'élevage, du dressage et du sevrage. Cette perspective a marqué un style d'éducation. L'enfant est "élevé", en vase clos, en serre chaude ou en stabulation libre, comme l'animal, puis dressé et conditionné, enfin sevré de son univers familial. On retrouve ce même geste codé, mais avec des connotations affectives incontestables, dans le terme *educare*, nourrir, entretenir. On l'a remarqué, le verbe apprendre est lui-même susceptible d'évoquer, par le détour de la prise, les représentations de la cueillette, de l'absorption, de la mastication, de l'assimilation, de la déjection... Ce dernier sens est encore plus manifeste au plan des processus de formation, qui évoquent la maturation de la "fourme", la "prise" du lait caillé, le mûrissement du garde-manger...

Cet imaginaire est susceptible de mener aux pires malentendus et aux pires difficultés, lorsqu'il demeure vagabond et coupé des *métaphores instituantes*. La prise de nourriture inclut, en effet, un détour symbolique par la terre, la famille, la patrie, le pays natal, la langue maternelle. Point de "nourriture" qui ne provienne d'une culture, point d'"entretien" qui ne procède du langage, de l'échange, de la conversation. C'est dans cette "atmosphère", au sens kierkegaardien du mot, que prennent "relief" les connotations enfouies dans les gestes d'instruire, de former et d'enseigner. La visée est ici la même. Qu'il

s'agisse d'instruire (*in-struere*), c'est-à-dire d'instituer ou de structurer - Montaigne parle de l'institution des enfants au sens d'éducation - ou bien de former en imposant des formes ou des normes, ou encore d'en-seigner en forçant le sujet à entrer dans un ensemble répertorié de signes, nous sommes renvoyés aux impératifs de l'enracinement, du fondement, de la fondation, de l'institution, de l'insertion, de l'identification, de la structuration... Point d'éducation sans un certain terrorisme théorique obligeant le sujet à s'en-gager dans un code qui lui servira ensuite de référence.

Ce dernier registre qui tourne autour des figures de l'institution est inséparable, si l'on s'en tient au même registre lexical, de celui de l'indication, de la direction, de l'ouverture, du renvoi. C'est sans nul doute de cette *visée relationnelle* que la détermination du sens, par le biais de l'imposition de signes (enseigner), de catégories (instruire), de formes (former), tire son efficacité. Il convient d'invertir ici la perspective. Les effets du travail d'enracinement, nous apparaissent, en effet, comme étant les traces de l'inscription des relations négociées. N'existe-il pas une intention d'instruire qui transforme les catégories utilisées en structures ? On observe en parallèle que le maître enseigne, en indiquant l'au-delà des signes ou, autrement dit, en convertissant les modèles en repères. Le parcours de la formation lui-même ne saurait infliger un démenti à ce schéma ouvert. Les formes, une fois intégrées, sont susceptibles de correction,

de ré-forme, de re-formulation. Elles sont moins des normes que des clefs ou des critères pour générer d'autres formes. Le formateur invite ceux dont il a charge à discerner les modalités nouvelles qui informeront ses attitudes. Ce faisant, il leur offre des outils en vue d'apprivoiser le monde environnant.

L'éducation est à la croisée de deux gestes : celui qui, cueillant le sens en en haut, l'impose et celui qui, le recueillant en bas, le fait sourdre, germer, émerger. Réduite au premier, elle se confine dans les réactions d'élevage, de dressage ou de "formage", bref de "fermage". On l'a bien compris : c'est le second geste qui donne sens à celui-là. L'élevage se convertit en élèvement, le dressage en décision de tenir debout, le "formage" en projets d'action, de devenir et de changement. Ce sont les procédures métaphoriques du renvoi qui génèrent et contrôlent celles de la normalisation. Renvoi qui, dans l'acte d'enseigner, s'effectue sur le mode de l'indication (*insignare*), dans le travail éducatif sur le mode de l'extraction (*e-ducere* : tirer de ...), dans le rituel d'apprentissage sur le double mode de l'extraction et du *dépassement* (*ab-prehendere* : apprendre à partir de "pré-requis"), dans les "actions" de formation enfin sur le mode privilégié du déplacement. On ne s'étonnera donc pas de ce que l'articulation de ces deux registres repose sur les métaphores de la marche, du mouvement, du changement, de la traversée, du passage, de l'accompagnement.

CHAPITRE V

LE RÉSEAU PROBLÉMATIQUE

Le discours de la pédagogie, tel que nous le concevons, s'organise en spirale autour de pratiques dominantes : celle de l'éducation qui se préoccupe de l'éveil du savoir-être politique et éthique, celle de la formation qui accroit le potentiel du savoir vivre professionnel ou culturel, celle de l'apprentissage qui développe les capacités relatives au savoir-faire social de quiconque s'adapte à son milieu, ou celles attenantes au savoir-faire, plus technique, de quiconque apprend ou réapprend un métier. Or, comme nous l'avons souligné, chacun de ces secteurs peut, en revendiquant un sens plus large, glisser sous les deux autres et s'imposer comme un principe déterminant de l'ensemble du propos pédagogique. Rien ne s'oppose alors à ce que la formation et l'éducation soient interrogées du point de vue de l'apprentissage, l'éducation et l'apprentissage du point de vue de la formation...Mais c'est sans nul doute à l'éducation qu'il revient d'exercer l'ultime

fonction de détermination, dans la mesure où elle subordonne aux finalités éthiques les pratiques de régulation sociale, de recyclage professionnel ou d'insertion politique... Que notre lecteur ne s'étonne donc pas, si nous regroupons, autour de cet axe majeur, les conclusions d'une recherche dont les pôles qui recouvrent plusieurs pratiques se condensent sur le profil du sujet, sur l'action structurante de la figure du corps, sur l'ambiguïté opératoire de l'institution et sur la performance polymorphe de la relation.

1. LE SUJET EN ABIME

La notion de *sujet* est le déterminant fondamental de tout le processus éducatif. Que l'on ne se méprenne cependant pas sur le sens de ce mot. Le suffixe *-jet* indique, en effet, un mouvement : celui déclenché par un événement qui advient, par un retrait qui se produit, par un devenir qui éclôt. Il se trouve modulé dans un éventail de termes connus, qui constitue un véritable florilège pédagogique : su-jet, ob-jet, ob-jectif, pro-jet, re-jet, dé-chet... Les préfixes traduisent ici les divers clivages qui représentent les traces d'une présence qui sort de son absence ou retourne vers son retrait, nous dirons les divers profils de la figure du corps qui parvient à s'adapter ou non à son milieu et au visage d'autrui.

L'ob-jet, c'est le corps livré à son image ou encore engagé dans une position d'accueil, replié sur le miroir ou encore interpellé par la rencontre. Le pro-jet intervient pour lever cette ambiguïté et inscrire ce dernier le corps dans le temps d'une visée, dans l'avenir de l'attente, dans le programme d'une oeuvre. Il se spécifie alors en des objectifs divers, à court terme ou à long terme, explicites ou implicites, esthétiques ou éthiques. Lorsque le sujet est impuissant à intérioriser le projet ou à interpréter comme autant de repères les éléments et les événements du monde extérieur, les paroles entendues et les rencontres effectuées, il adopte une attitude de re-jet. Attitude qui alimente ce que l'on appelle couramment les blocages. Voici le sujet incapable de donner sens aux choses, de les oublier pour les apprendre. Ne faisant plus la différence entre elles, il les re-jette dans l'étrangeté et l'indifférence. Il peut, par culpabilité notamment, se prendre lui-même pour ob-jet, à ses propres yeux comme aux yeux d'autrui. On le voit, cette situation à laquelle se heurte très souvent l'éducateur est tout le contraire du refoulement. Quiconque refoule met à distance les choses et, comme on l'a dit, inscrit à perte. Ce que l'on entend par dé-chet, c'est la condition de l'objet ou du sujet qui résiste au processus symbolique, au point de dé-choir à défaut de choir. Que l'on pense aux résidus de savoir, c'est-à-dire aux savoirs inutiles ou inemployés, voire aux personnes

qui, ne pouvant s'intégrer dans un cycle d'étude, deviennent tôt ou tard les déchets du système...

On le voit, il y a une *histoire* symbolique du sujet qui échappe au récit de son histoire empirique. Celle-là est tissée d'écarts et de discontinuités : passages, décisions, évitements et échecs du "parlêtre" qui désire. Nous touchons ici au point crucial : être su-jet, c'est se risquer à exister. L'homme est un être de projet que nul objet et nul projet ne sauraient satisfaire. Il est toujours au-delà de ces derniers, qui donnent au manque qui le structure le profil provisoire d'une configuration symbolique. Le sujet s'engage, précisément parce qu'il ne sait pas ce qu'il gage. S'il se refuse à cette décision qui marque le début de l'expérience de formation et d'apprentissage, c'est parce qu'il se crispe sur une image de lui-même qui vient occulter l'ouverture de son désir. Mais il peut tout aussi bien se polariser sur les objectifs à réaliser, comme si ces derniers étaient la condition même de l'accession à son désir. Le manque vient faire écho au désir, à défaut de lui signifier un appel.

Tel est le *manque-à-être* qui constitue le sujet et l'institue sur le champ d'une décision éthique sans cesse à répéter. Curieuse assertion que celle qui définit le sujet comme sujet d'un manque, d'un vide, d'une absence, d'une béance, d'une ouverture, d'un appel à la rencontre. Aucun projet ni aucun objectif ne sauraient mettre fin à l'épreuve de cette déchirure. Aucun rejet ni

aucun déchet ne sauraient, en revanche, les justifier. Le risque encouru repose sur un paradoxe : celui qui consiste à reconnaître que nulle satisfaction ne découlera de cette expérience et qu'il convient pourtant , en dépit de cela, de tirer plaisir du gain, si minime soit-il que procure l'engagement. Tel est le pari sur lequel mise tout pédagogue : le sujet en vient à cesser d'osciller entre rien et tout et décide de se réjouir de ce lot de presque rien et de pas-tout dont il hérite. Il vise à donner forme au désistement inhérent au désir et sans lequel il n' y a ni formation ni apprentissage ni éducation. On le devine : se risquer à être sujet, c'est se décider en dépit des images et des modèles qui entretiennent le malentendu d'une demande à l'Autre qui est inséparablement demande de l'Autre.

C'est, de notre point de vue , le *parcours* complexe, allant du problème à la question et de la question à l'énigme, que définit l'espace fictif d'une telle entreprise. Le problème est la première figuration de la résistance, sous laquelle le sujet se cache en pro-jetant devant lui (*pro-blema*) ses peurs, ses difficultés, ses angoisses. Il a l'avantage de réduire, d'objectiver et de circonscrire une interrogation personnelle. Celle-ci exprime, en effet, une mise en question du sujet, d'un sujet qui n'a pas nécessairement le réflexe de se cacher derrière les problèmes qu'il comptabilise. Provoqué par l'éducateur, le voici qui s'implique lui-même dans cette interrogation. Il devine que la solution du problème peut

faire l'économie de la réponse à la question. Ainsi les difficultés financières d'une personne donnée sont-elles aplanies par le travail, l'emprunt, la mendicité ou le vol... Reste cependant la question qu'elles laissent en suspens, même une fois surmontées. Tel tempérament dispendieux s'explique par d'autres raisons : la quête d'amour ou le désir de reconnaissance.

Mais au delà de la question, brille le secret de l'énigme. Là, le sujet s'y dit sur le mode paradoxal de l'implication maximale et du retrait radical. Il déplace le rapport problématique et questionnant sur le double front de la répétition. Il n'a de cesse que de redoubler la question sur le mode énigmatique du *pourquoi* et sur le mode éthique du *comment*. En se disant et en se redisant "qui suis-je ?", il déploie l'interrogation indéfinie du sens. "Qui suis-je ?", c'est-à-dire pourquoi suis-je ainsi ? et comment me déterminer alors, compte tenu de ce que je suis ce que je suis ? C'est dans la figure de l'énigme qu'il se rassemble en lâchant prise, qu'il se décide à être en renonçant à s'identifier à une image idéale.

Le travail éducatif vise à apporter des solutions au problème, à découvrir des réponses à la question, à indiquer de possibles ré-solutions de l'énigme. Celle-ci, en effet, se ré-sout. Elle répète la solution et, ce faisant, elle la transforme en résolution. Voici que les problèmes financiers s'estompent devant les questions relatives à la reconnaissance affective et que celles-ci se dépassent dans la mise

en suspens du sujet qui s'interroge sur la gratuité ou sur le prix de son désir. (1) On aura peut-être entrevu les correspondances qui distinguent et réunissent les diverses pratiques de l'éducation. Le problème définit le plan de l'apprentissage, la question celui de la formation et l'énigme le plan de l'éducation. Mais on ne saurait cloisonner ces divers espaces qui restent ouverts les uns aux autres. Chacun d'entre eux travaille, à titre de détermination, les deux autres et, par conséquent, leur inflige sa visée propre : apprendre , se déprendre et se reprendre, puis comprendre...L'expérience le démontre : c'est la transformation de la répétition en décision qui fait émerger le sujet sur la base de son retrait, qui l'élève à la faveur de sa mise en abîme, qui l'éduque au prix de son désistement. L'hystérique qui ne parvient pas à articuler ce jeu de gain et de perte s'épuise à opérer une retention de subjectivité, en mimant, sur le mode répétitif de la figuration de son corps, les diverses phases de la destitution du sujet. N'est-ce pas, en définitive, sur cette ultime stratégie de la résistance que vient achopper tout travail éducatif ?

1. Au plan du problème, l'argent est pris comme un signe, à celui de la question comme un symbole, enfin à celui de l'énigme comme un signifiant. Eduquer, c'est questionner les problèmes et rendre énigmatiques les questions.

II – LA FIGURE DU CORPS

L'expérience de la relation est articulée à la liberté et au corps. Ce dernier est l'incarnation d'un vouloir ou d'un pouvoir de vivre et de dire. Il est désir : lieu de croisement et d'emboîtement du pouvoir et du savoir, de la liberté et de la parole, de l'affirmation morale et de l'expression symbolique. Si nous restituons cette vision du corps au principe du travail éducatif, nous voyons se transformer les enjeux et les finalités des pratiques pédagogiques, précisément parce que le pouvoir déployé par le corps circonscrit *a priori* l'espace d'intégration de tout savoir quel qu'il soit.

1. Le modèle

Le corps, ici mis en jeu, apparaît, comme nous l'avons souligné, plus haut, sous la forme d'une *figure*. (2) Envisagée du point de vue subjectif, cette réalité est *intermédiaire* entre le corps imaginaire et le corps signifiant du sujet parlant. Ni inconsciente ni consciente, elle relève de l'ordre du préconscient. Surgissant de l'image qu'elle adapte aux contingences des situations, elle modalise le

2. Voir sur ce thème : *Les pédagogies nouvelles, op. cit.* pp. 72–78 et *Apprendre à apprendre*, 3ème partie, chap. I.

pouvoir en prises diversifiées, pour refluer aussitôt vers l'imaginaire qui l'a produite, non sans avoir au préalable étendu, restreint, diminué ou renforcé ses capacités. Vue du point de vue objectif, elle assure le relais entre les processus de maturation et ceux d'adaptation. Ce faisant, elle prépare le terrain d'accueil nécessaire au processus d'intégration. Elle déroule, pour exprimer cette situation dans le langage de Piaget, la base stratégique des schèmes intégrateurs, qu'ils soient sensori-moteurs, actanciels ou logiques.

En raison de cette situation mitoyenne, la figure du corps fait montre de *caractères paradoxaux*. Tour tour consciente et préconsciente, extérieure et intérieure, objective et subjective,statique et dynamique, susceptible de se bloquer et toutefois évolutive, relevant de l'image comme du langage, fonctionnant sur le mode énergétique mais aussi sur le mode symbolique, elle émerge sous des traits contrastés et fuyants. C'est grâce à elle que nous sommes en prise sur le monde, car elle découpe, non sans la restructurer, l'image inconsciente du corps qu'elle met à portée d'une situation concrète. En se figurant ainsi, le corps échappe à son opacité, entre dans l'aventure de ce que l'on appelera volontiers la "corporéité", dessine la limite à l'horizon de laquelle se lève la parole. Le corps figuré profile, entre le corps-image et le corps-langage, le cadre de toute représentation.

On ne s'étonnera pas de ce que ce modèle fonctionne au niveau des conduites aussi bien intellectuelles que manuelles. Celui qui pense, mobilise au service du dialogue intérieur qu'il poursuit ce jeu de la figuration, qui vient marquer, sous le mode du redoublement, le pronom réfléchi : je *me* dis, je *me* représente, il *se* voit arrivé, pour qui *se* prend-t-il ?... L'écriture, telle que nous l'avons définie, est sans doute la forme la plus hautement symbolique de cette réalisation. Mais on verra jouer ce modèle aussi bien au plan de la perception dont il délimite le cadre qu'à celui des sensations proprio-ceptives et extéroceptives qu'elle vient articuler. Chacun des sens, la vue, le toucher, l'ouïe, l'odorat ou le goût n'exerce sa fonction qu'à l'intérieur d'un cadre ou d'un champ prélevé sur la figure du corps.

On n'hésitera pas à expliquer certains *faits expérimentaux ou cliniques* à l'aide de ce schéma. Certains cas s'en trouvent avantageusement éclairés : pensons à la mobilité apparente du point de Shérif, à l'appréhension des grandes ou des petites kinésies découvertes à la lecture du Rorschah, à la réversibilité du rapport fond-forme qui relève de deux registres figuraux permutables, à l'acquisition de mécanismes corporels précis qui présupposent la capacité intégrative du corps, au travail de la mémoire qui recadre le passé dans un projet... Quant aux données cliniques, bien plus difficiles à manier, elles gagnent à être relues à la lumière de ce processus. Pensons au paranoïaque qui ne cesse

d'interpréter la figure de son corps sur le vecteur de la représentation, à l'hystérique qui la déplace sur le champ du sentiment, à l'autiste qui, à défaut de redoubler son corps, reste prostré et figé, impuissant à déceler un chemin, à suivre une piste, à composer ou recomposer un tracé... On ne s'égarera pas si, dans la même ligne, on conçoit les névroses comme étant un trouble fonctionnel de la figure du corps, trouble occasionné par une dissociation du pôle imaginaire et du pôle symbolique dont la représentation figurale est la vivante articulation. Si l'hystérique érige son corps en symbole, l'obsessionnel qui en rabat la signification sur le schéma corporel le transforme en norme. Le psychotique, quant à lui, n'a point le loisir de cultiver de telles confusions. Impuissant à se figurer, il reste fermé à la dimension d'échange, de communication et de théâtralité qu'autorise cette mise à distance de lui-même que le corps réalise grâce à ce processus fondamental.

Avant d'étendre la portée de ce modèle à la pédagogie, insistons, un tant soit peu, sur la place qu'il nous semble occuper dans le dispositif de la relation. Un chose est sûre : le corps est la marque de la *relation*, la condition de sa possibilité et de son actualité. Nous avons jusqu'ici considéré la figure comme étant l'ouverture du corps sur l'extérieur, le tremplin à partir duquel le sujet se risque vers le dehors. Mais celle-ci ne se réduit pas à ce seul aspect. En s'adaptant à l'extérieur, elle se heurte non seulement au monde, mais aussi à autrui. La voici

donc interpellée par une autre figure corporelle. Elle tendait, tout à l'heure, à plier les choses à son profil. En s'adaptant à elles à présent, elle les modèle, les transforme, les assimile et les digère. Il en résulte que le geste de son travail démiurgique se trouve pour le moins contesté, sinon interrompu ou soupçonné. La vie de la relation passe par ce double moment de conflit et d'ajustement des corps entre eux. Elle ne saurait faire l'économie, aussi bien au plan du transfert qu'à celui de l'identification, de cette expérience d'intersubjectivité ou d'intercorporéité constituée par le recoupement et le déplacement de figures en présence. Celles-ci ne sont-elles pas des métaphores obligées de l'altérité ?

La notion d'Autre, telle que Lacan l'a définie après Freud, nous paraît au mieux connoter le double rapport qui institue la relation comme surgissant du renversement continuel de l'extériorité en altérité et réciproquement. Autrui est autre que moi, avant tout parce qu'il est à l'extérieur de moi et ensuite parce qu'il est unique, original, radicalement différent. Le monde extérieur est, à l'inverse, étrange et inquiétant, d'abord parce qu'il s'annonce sous les traits de l'altérité qui m'habite et parce qu'il s'impose du dehors à ma perception, à mon action et à mon discours. Est-il besoin de s'appesantir sur cette argumentation théorique ? Celle-ci travaille sur les implications de l'énoncé suivant : la figure du corps renvoie les partenaires de la relation à la figure non figurable de l'Autre et, du même coup, les rapporte à eux-mêmes.

2. Applications

Venons-en aux applications pédagogiques. Observons d'abord que les diverses stratégies éducatives visent à "éveiller", jouer, représenter, débloquer, discriminer et différencier, focaliser sur un projet ou sur des objectifs les figures corporelles en interaction... On objectera peut-être que nous avons affaire ici à des pratiques récentes et que, jusqu'à nos jours, le travail éducatif, fortement influencé par la morale judéo-chrétienne, s'est employé à refouler et à dénier le corps. Il est aisé de répondre à ce constat couramment exprimé, en remarquant que le corps est tout aussi présent sur le chantier de l'éducation d'hier que sur celui des pratiques contemporaines. Change seulement l'appréhension dont il est l'objet. Selon la perspective de l'éducation classée "traditionnelle", elle s'exerce, en effet, selon le mode d'une résistance, alors que, dans l'optique de l'éducation dite nouvelle, elle se réalise selon le mode d'une fiction. Il est, en effet, facile de vérifier que la pédagogie classique fait de la discipline du corps, réduit en l'occurrence au schéma corporel, un moyen au service de l'épanouissement de l'esprit. Tout autre est la sensibilité de l'éducateur ou du formateur contemporain, quasiment obsédé par la course à l'éveil, à l'expression, à la figuration, à la représentation et à l'épanouissement du corps.

Les grands courants éducatifs de notre époque s'appuient sur une conception du corps qui requiert, sans pour autant l'énoncer ou la concevoir, un concept méthodologique, analogue à celui que nous développons ici. Ne nous étonnons point de cette ellipse. Après tout, l'éducation est avant tout une pratique. La réflexion qu'elle suppose est une lecture des implications idéologiques qu'elle draine, mobilise, charrie tout en les ajustant, les bricolant ou parfois les ignorant. Quoi qu'il en soit, éduquer consiste à éveiller (*e-ducere*) la figure du corps de l'enfant, de l'élève, de l'apprenti, du malade, du citoyen... Mais un tel travail court à l'échec, s'il s'en tient au registre narcissique de la belle et bonne image à cultiver, de la liberté à épanouir en dépit des contraintes. C'est, en effet, toujours à partir d'un manque : situation d'abandon, de solitude et de désespoir ou encore de la recherche d'un "plus", de l'affirmation d'une différence et d'une revendication de justice que le sujet s'exerce à re-configurer son corps. Mais ce geste est inséparable du langage qui donne à la figure corporelle le sceau du symbole, c'est-à-dire sanctionne l'émergence, transcrit celle-ci en projet, puis se substitue à elle, en sorte que naisse une figure nouvelle qui subira, à son tour, le même parcours que la précédente. On le comprend, la parole, en occupant la place du corps, met fin à la répétition imaginaire de la figure qui s'exténue à soutenir la même demande. En rendant possible, de ce fait même, l'invention d'une nouvelle figuration, elle relance le travail créateur de l'imagination.

Les *pratiques de formation* obéissent à un protocole semblable. Elles ont pour finalité de réveiller les ressources imaginaires du sujet, pour que ce dernier, fort d'un pouvoir éprouvé, sélectionne ses possibilités, prenne des options, fasse des choix et mûrisse ses décisions. Elles peuvent certes dégénerer soit en flattant avantageusement les tendances spontanées de l'imagination, soit, au contraire, en forçant l'engagement du sujet. Dans l'un et l'autre cas, la figure du corps brûle une étape de son avancée. D'un côté, elle ne franchit pas le cap symbolique et, de l'autre, elle fait l'impasse de sa dérive imaginaire. Il nous semble pourtant que toute formation – qu'elle soit de type artistique, professionnelle, thérapeutique, psychanalytique, initiale ou continue – se définisse par les deux phases opératoire et exploratoire que traverse la figure du corps. Plus que dans les pratiques éducatives, en effet, celle-ci est sollicitée explicitement comme étant le levier privilégié du travail en groupe. Tantôt mobilisée par le processus interne de maturation, elle s'éprouve sur un front autonome. Tantôt requise par les processus d'adaptation, elle se corrige, se limite, se restructure. Elle est ainsi soumise au double jeu de la forme qu'articule toute entreprise de formation : celle qui mûrit du dedans et favorise son expansion imaginaire et celle qui, s'imposant du dehors, vient, pour un temps, dévier ou infléchir le cours naturel de ces variations.

Etendons ce modèle à l'*apprentissage* où cette fonction s'exerce avec un relief plus accusé. La figure intervient ici comme un instrument de liaison entre le sujet et l'environnement, puisque elle délimite, en un temps et en un espace donnés, l'ensemble des actions virtuelles que chacun exerce sur le monde immédiat. Partons des schémas théoriques exemplaires qui sont censés expliquer, à partir de divers champs théoriques : behavioristes, gestaltistes, constructivistes, psycho-sociologiques ou psychanalytiques, les diverses manières selon lesquels le sujet réagit à son milieu, pour l'intégrer ou s'adapter à lui.

Si l'on recourt à la liaison $S \blacktriangleright R$, on présuppose une représentation mixte qui draine les versants mécanique et énergétique de la figure corporelle. Le rapport fond-forme, quant à lui, requiert, à titre de schéma explicatif, une interprétation plutôt symbolique du support mis en jeu. Les explications de Piaget ne sont pas fermées à cette compréhension. La figure du corps, conçue sous ce point de vue, atteste une même performance. Elle rend compte des notions cardinales de progrès et d'équilibre qui sont à la base de toute expérience d'apprentissage. Ne témoigne-t-elle pas avant tout de la fonction d'intégration des schèmes sensori-moteurs, représentatifs et logiques, fonction dont nous interprétons les effets en termes d'évolution ? N'assure-t-elle pas les passages, en réalisant les équilibres successifs, résultant de l'ajustement des divers schèmes aux contingences du milieu, de la correspondance entre les facteurs exogènes et endogènes, ou du

constant renversement des processus d'assimilation et d'accommodation ? Cette double fonction, ce double jeu de détermination et de renvoi, de support et de mise en rapport sous-tend les thèses de l'apprentissage social. Comment justifier, en effet, les avancées de l'initiation, les conflits résultant de l'émulation et les exigences découlant de la cohésion sociale, sans faire appel à la même structure ? Les théories psychanalytiques elles-mêmes assignant pour objectif à toute éducation et à tout apprentissage la recherche d'un équilibre précaire entre le désir et la nécessité factuelle, entre le principe de plaisir et le principe de réalité, renforcent le bien-fondé de notre hypothèse. L'événement sans cesse repris d'une telle confrontation reconduit l'institution de cette instance stratégique qui surgit de l'investissement partiel du milieu par le corps imaginaire et du corps imaginaire par le milieu.

Résumons notre propos. La figure du corps assume finalement une double tâche. Elle incarne la nécessaire médiation entre le sujet et son milieu. A ce titre-là, elle est le dispositif inséparablement régulateur et intégrateur de la démarche de l'apprenant. Les théories behavoristes insistent sur son aspect physiologique, la *Gestaltheorie*, sur son envers symbolique, la théorie de Piaget sur sa détermination logique, celle de Bandura sur sa dimension relationnelle, celle de la psychanalyse enfin sur le côté économique de ses compromis. Marquant toute conduite humaine au coin de la discontinuité et de la continuité,

elle représente le principe inducteur de tous les paradoxes de l'apprentissage. Quiconque apprend se déprend de ce qu'il sait : il va désapprendre, pour re-prendre la chose en question sous un autre jour, pour entre-prendre une perpétuelle négociation, toujours sujette à révision, entre lui-même et le monde ambiant, pour se dé-prendre enfin de ce qu'il vient de codifier en le refoulant, en l'oubliant, en le mettant à distance. Si le geste d'apprendre qui revient à désirer autrement savoir prend appui sur la figure du corps, comment ne pas considérer celle-ci comme étant le moteur et le pivot organisateur des divers profils du savoir ?

Nous ne pouvons délester le médium envisagé de l'écheveau des multiples fantasmes qui, tels que nous les entendons, expriment des arrêts, des fixations ou des blocages de la figuration du corps. Mais ces mêmes représentations ont la propriété de dégager et d'offrir un front de prises, dès qu'elles entrent en lice ou en litige, au moment décisif où elles sont relues et reconsidérées dans l'espace ouvert de la relation. De modèles, elles se métamorphosent alors en repères, d'obstacles en instruments, de résistances en outils mis au service des pulsions. Tel est le travail de croisement, de dépliage et de redéploiement des fantasmes, que déclenchent les mutations de la figure du corps. Se substituant à ces derniers, le concept vient ensuite fixer et codifier ces passages, ces dérives, ces dérapages, ces dénivellations. Il fait barrage au lapsus, il comble les failles, pour

saisir sous une même perspective, la totalité d'un parcours signifiant. On exprimerait volontiers la même thèse, en recourant au vocabulaire de la *Gestalttheorie*: la conversion des fantasmes en concepts est, en effet, analogue à celle du fond en forme. Rappelons cependant qu'un tel renversement, limité, dans cet exemple, au seul plan perceptif, reste un effet obligé de la parole dite et entendue, bref la résultante nécessaire de la communication interpersonnelle.

III – L'AMBIGUITÉ DE L'INSTITUTION

Le travail pédagogique, en renvoyant non seulement à des codes, à des strates saturées d'imaginaire et à des figures définies de la relation, ne cesse de convoquer l'institution (3). Celle-ci, quelle qu'elle soit, s'offre à nous sous une double perspective inédite : celle du redoublement du *fantasme*. Nous percevons, en effet, dans chaque institution, une sorte de paradigme distribuant les fantasmes autour des pôles du savoir, de l'échange, de la santé, du salut, de l'amour, du conflit... Instituer équivaut à renverser la demande en une offre disponible et perpétuelle et, par conséquent, à la figer en l'extériorisant. Comme s'il avait des lieux magiques pour apprendre, pour guérir, pour renaître, pour rencontrer. Toute institution est à la fois l'inscription de fantasmes apprivoisés et

3. Voir à ce propos *Qu'est-ce qu'interpréter* ? *op. cit.* pp. 134 sq. ; *Apprendre à apprendre*, *op. cit.*, 1ère partie, chap. IV ; *L'institution...*, *op. cit.*

leur codification dans un espace imaginaire. N'est-elle pas, à ce double titre, résistance et fiction ? En même temps qu'elle dresse l'obstacle, elle indique le moyen de le contourner.

Mais l'institution est autre chose que le fantasme qui, en se crispant sur lui-même, n'en finit pas de se dédoubler. Elle est la circonscription d'une béance, à l'image du trou qui borde la voûte du Panthéon. C'est pour signifier cette incontournable différence que nous parlons de redoublement. Ce dernier est, en effet, le contraire du dédoublement qui s'entretient des jeux indéfinis du miroir et du reflet. En redoublant, l'institution rend possible, sinon disponible, l'ouverture propre à l'imaginaire. Elle figure à la fois la clôture et la visée du fantasme. L'institué, qui représente les limites de l'imaginaire tend à falsifier l'instituant où les ressources potentielles de ce dernier sont tenues en réserve.

On ne saurait nier que l'institution théâtralise, sur un mode équivoque, le *désir*. Le fantasme ne s'écrit point de rien. Déjà institué et déjà figuré dans un lieu, il est en instance de relève, de reprise ou de reconstitution. Tout fantasme en appelle, en effet, à une ritualisation antérieure. Lorsqu'il se boucle, c'est que le sujet en rature la topologie : il dénie le double jeu qu'il représente. L'écriture elle-même est une institution première, et ce que nous appelons en général l'institution vient , en un second temps, réduplIquer celle-ci dans un espace sémiotique, constitué de traits et des visées, qui seront enfin figées dans

l'ordonnance des sémèmes. Telle est la deuxième performance pédagogique que réalise l'institution : dérouler la scène et les coulisses, figurer le praticable d'un jeu, fixer de ce dernier les règles, rappeler la nécessaire contingence de l'origine d'un sens, qui est joué avant d'être pensé, re-présenté avant d'être réfléchi...

L'ambiguïté de l'institution serait-elle pour autant inscrite dans les faits ? On s'égarerait à le soutenir, car elle est toujours menacée par le pouvoir anonyme qui ne règne qu'à rabattre l'institué sur l'instituant. C'est ainsi que le jeu théâtral s'estompe devant le sérieux de l'imposition d'un sens unique. L'institution se fait *institut*, le dit institué et le dire instituant se font dictats. Tel est sans nul doute l'enjeu du travail pédagogique : empêcher que cette inversion stratégique ne dégénère en perversion, prendre appui sur l'institution elle-même, comme objet transitionnel, pour renverser l'inversion et retourner l'offre en prétexte d'une nouvelle demande. L'institution n'est pas un lieu de résidence : elle est un espace de traverses et de traversées, de transitions et de transactions. Mais elle ne se déclare telle que grâce à la vertu régulatrice des transferts qui s'y jouent. La figure impérative de la relation, quelle qu'elle soit, est indispensable. Le maître, le percepteur, l'éducateur ou le moniteur sont là, pour rappeler l'existence des marges et indiquer les finalités qui font de cette lourde machinerie un moyen, un instrument ou un conteneur possible au service de pouvoirs limités ou contrariés.

IV – LA PERFORMANCE DE LA RELATION

C'est bien la relation qui est le principe moteur de toute pédagogie. (4) Elle se présente sous les modes d'une fiction : fiction de la liberté, notamment au plan de l'éducation, fiction du corps et du savoir, principalement au niveau de la formation et de l'apprentissage. C'est à ce titre–là qu'elle *enseigne,* ou encore interroge le désir du sujet, en l'invitant à réviser ses repères et à reconsidérer sa vision du monde. Mais qu'on ne s'y trompe pas : si l'enseignement, tel que l'envisageons, apparaît comme étant une conséquence de la relation, c'est parce que, avant tout, il la spécifie et la qualifie comme telle. Il est cause et effet de celle–ci, à tel point que l'expression relation d'enseignement comporte une redondance inutile, si on ne voit en elle le paradigme des différentes figures interpersonnelles, de la relation éducative, sociale, conjugale ou amicale... On le devine peut–être : l'enseignement recouvre les capacités d'étonnement et de recherche que symbolise l'excès suscité et tenu en réserve par cette expérience privilégiée.

4. Voir sur ce thème de la relation les analyses transversales à chacune de nos études et la synthèse présentée dans *La relation d'enseignement, op. cit.*

1. Articuler

L'expérience de la relation est celle de *l'excès de sens* et, par voie de conséquence, de l'acte d'enseignement. Elle anticipe, afin de faire surgir l'horizon d'un ailleurs comme figurant le seuil de l'extériorité et de l'altérité. Elle métaphorise l'espace mixte du dedans et du dehors, du même et de l'autre, du sujet et de l'objet, de la cause et de l'effet. Tel est l'effet primordial de la fonction de la relation : nouer, structurer, *articuler.* Le modèle de l'analyse transitionnelle est ici éclairant. Le travail éducatif se résout, en effet, à ouvrir des portes, à aménager des défilés, à explorer des issues. Tout cela, afin de préparer le risque, le saut ou la décision dont le sujet ne saurait faire l'économie. On le prévoit, la relation opère une double articulation : d'une part, celle de l'indicatif à l'impératif du passage et d'autre part, celle du désir à l'ordre objectif qu'elle indique. Prenons l'exemple du formateur dont la tâche consiste à la fois à dévoiler un champ de possibilités et à inviter chaque interlocuteur à faire sienne certaines de celles-ci pour les convertir en capacités personnelles. Montrer et simuler, orienter et ordonner, désigner et commander, telles sont les deux inflexions de tout langage éducatif. Or, c'est l'articulation de cette double stratégie, que le formateur symbolise et présente au sujet, pour qu'il s'y adosse afin de se découvrir lui-même. La relation prépare ou facilite la décision, en lui

ouvrant un espace et l'accompagne en lui fournissant un appui, mais quelle que soit la qualité de l'ajustement et de l'identification qu'elle atteste, elle ne saurait, en aucune manière, se substituer à l'assentiment de la personne.

2. Anticiper

Ne nous étendons pas plus longuement sur les traits pertinents et performants de la relation. Insistons plutôt sur la compétence qu'elle met en oeuvre. La relation opère à la manière d'une fiction, parce que, d'abord, elle *anticipe* le savoir, la liberté et le corps du sujet. Elle oblige ainsi les partenaires qu'elle engage à se risquer à apprendre, à se décider et à se rassembler autour d'enjeux, de projets et d'objectifs essentiels à leur destin. Elle introduit, par conséquent, la division là où régnait l'apparente uniformité et la massive identité de l'être. Elle expose l'être au devoir-être, confronte le narcissisme à l'exigence de la loi, éveille l'individu à l'appel qu'il feint de ne pas entendre et qui le structure à long terme. Ne symbolise-t-elle pas, à l'extérieur de soi, la différence qui fissure, déchire et traverse la subjectivité de l'enfant, de l'apprenant, de l'être-en formation, du collègue de travail, du partenaire social ? Point de relation qui n'éloigne de soi et qui ne rapproche d'autrui. Autrui, mon lointain,

devient mon prochain, tandis que mon prochain acquis, c'est-à-dire moi-même, se transforme en lointain.

3. Transférer

Anticiper et articuler relèvent de la fiction. Nous venons d'en fournir la raison. N'est-ce pas l'engagement du sujet à prendre en compte les conséquences de l'expérience intersubjective qui confère à ces deux opérations la sanction symbolique ? Tel est le parcours *ouvert* par le *transfert* : projection et restitution fictives, introjection ou intériorisation effective. Est-il besoin de rappeler que l'expérience relationnelle articule les trois moments de l'expérience transférentielle ? Le sujet reporte sur autrui son désir de savoir, son savoir de désir, son amour, sa haine, ses attentes. Autrui, en entendant et en interprétant ses demandes, les transcrit dans un autre jeu de langage qui les reformule, les corrige, les limite ou, au contraire, les radicalise. En réagissant de cette façon et en répondant, pour ainsi dire en décalé, aux appels qui lui sont adressés, il donne à la rencontre la structure de la réciprocité, du dialogue et de l'échange. La relation est l'articulation du transfert et du contre-transfert. Il importe cependant de ne pas réduire ce jeu de projection et de renvoi à deux moments séparés et successifs. Le contre-transfert, en vue duquel autrui me renvoie

l'expression de demandes qu'il limite quantitativement et modifie qualitativement, correspond au transfert qu'il fait sur moi de ses propres attentes. Quant au transfert dont je le gratifie, il peut être assimilé par lui au contre-transfert dont je l'instruis. La relation est-elle autre chose que l'expérience d'un conflit de demandes qui se déplacent en se corrigeant réciproquement ? On ne saurait répondre que par la négative, puisqu'elle n'indique que je ne puis *tout* désirer, mais bien que je dois désirer autrement. Tel est le contre-transfert : le point fictif où autrui m'aborde en allant à la fois *contre (gegen)* mes requêtes et à *l'encontre (entgegen)* de la quête profonde que mes demandes dénient, en l'exacerbant et ou en la refoulant. (5)

4. Identifier

Rappelons que les deux moments du transfert correspondent à deux formes d'*identification*. Etant donné qu'ils relèvent de la fiction, ils se rattachent au processus de l'identification imaginaire qui, aussi bien interprété selon la version de la dévoration cannibalesque que selon celle de la contagion collective, relève, en dernier ressort, de l'expérience amoureuse. On ne saurait s'en étonner :

5. Le symbolique désigne le point d'indifférence stratégique où transfert et contre-transfert s'annulent dans ce qu'on pourrait appeler l'anti-transfert.

l'amour est la fiction d'un désir qui se cherche et s'interroge tantôt en se bloquant sur celui-ci, tantôt en s'en distanciant. Compte tenu de ces présupposés, le transfert recouvre le temps de l'amour qui détourne le désir de son cours, tandis que le contre-transfert est coextensif à celui du désir, qui finit par faire la pige à l'amour. L'expérience de la relation est celle du passage de l'un à l'autre, du rêve à la réalité, de l'imaginaire à l'exigence de l'impératif du désir, d'un désir dont la formulation extrême est négative : il est impossible de ne pas apprendre, de ne pas travailler, de ne pas éprouver du plaisir, de ne pas aimer... Que l'éducateur se garde pourtant du malentendu fréquent qui consiste à croire qu'il existe une identification symbolique qui condamne définitivement toute identification imaginaire. L'identification symbolique est elle-même paradoxalement une fiction, puisqu'elle est sans cesse différée, dans la mesure où elle est toujours négative. Elle dé-signe le processus d'une identification imaginaire en cours de glissement, d'effacement ou de déplacement, en passe d'exténuation ou d'épuisement. C'est pourquoi le trait unaire qui vient soi-disant l'arracher au mirage de l'imaginaire se coule lui-même dans une formulation indirecte. Il est la marque du désistement d'un pan d'imaginaire au profit d'un autre, d'une scansion qui souligne la liberté qu'a le sujet de se déprendre à tout moment de ses propres représentations et de les organiser en des projets d'action dont la pertinence et l'efficacité seront toujours redevables à l'imaginaire. Rien

n'est plus ambigu que le chantage au ralliement symbolique pratiqué par l'"éducastreur" de service : parent, formateur, psychanalyste, maître ou enseignant... Si l'on compare les processus d'identification au déroulement d'une spirale, on verra dans le tracé de celle-ci le parcours de l'identification imaginaire et dans l'ouverture qu'elle aménage le lieu de l'identification symbolique.

5. Structurer

La fiction dessine l'espace d'une *fonction structurante.* En recourant à ce terme, nous l'avons déjà indiqué, nous entendons le lieu utopique d'un possible renversement des rôles et des statuts ou encore des images relatives à l'organigramme qui codifie les rencontres. La fonction qui est ici en question n'est pas de nature sociologique : elle s'inspire d'une logique. Elle caractérise le fonctionnement d'une structure où chaque élément ou bien chaque partenaire, lorsqu'il s'agit d'une relation, est à la fois l'effet et la cause de l'action menée par l'autre. Elle engage le processus d'une interaction, en vertu de laquelle chaque terme vient à terme l'un par l'autre et l'un grâce à l'autre. On se tromperait à la réduire à un jeu de renvois ou aux retombées bien connues du simple feed-back. Toute relation se fonde sur une corrélation dont la fonction, articulée à l'excès

que nous avons évoqué et symbolisé dans les diverses figures du tiers, agit à la manière d'un principe constitutif et régulateur.

Le discours que nous tenons n'est pas utopique. Nombreux sont , en effet, les modèles sociologiques, politiques ou scolaires qui font l'économie d'une telle médiation. Comme si toute relation se coulait dans les schémas réactionnels des dominants-dominés, des payants-payés, des enseignants-enseignés, des soignants-soignés, de aimants-aimés et des désirants-désirés. C'est, en effet, en s'ouvrant à la fonction dont ils se supportent que les termes se renversent : d'actifs, ils deviennent passifs et de passifs actifs. L'enseigné provoque l'enseignant à apprendre, ne serait-ce parce qu'il l'oblige à exprimer ce qu'il sait, à lire, à questionner et regarder autrement les êtres et les choses, à se placer à la hauteur même du crédit dont on le gratifie en le supposant savoir. Ce faisant, il est lui-même enseigné, pas tant par le discours supposé de l'enseignant, que par l'enseignement qu'il oblige ce dernier à dispenser. Ce disant, il ne s'agit pas de rappeler que le malade collabore à sa guérison, le "formé" à sa formation, l'enfant à son éducation. Il y a bien plus. En puisant , pour ainsi dire, dans l'excès auquel la fonction donne accès, chaque partenaire se guérit l'un par l'autre, se forme l'un grâce à l'autre et s'éduque l'un face à l'autre. L'instance relationnelle transforme, en effet, le substantif en participe présent. C'est elle qui est

guérissante, formante ou enseignante par-delà ou en deçà des rôles qui rivent chacun à un profil univoque.

6. Emarger

Une telle fonction qui enseigne sur le mode d'une fiction mettant en jeu les processus connexes du transfert, de l'identification et de l'interaction revendique, nous semble-t-il, pour paradigme, la mise en jeu du rapport de l'écriture et de la lecture. (6) Signalons au passage le mécanisme et la signification qui caractérisent cette articulation. La métaphore de la *marge* qui, interprétée comme étant une transcription figurée du concept de fonction, recoupe la métaphore de l'excès, nous rappelle que tout auteur consigne l'interprétation marginale qu'il fait de ses lectures et que tout lecteur s'exerce à une écriture marginale dont il est, par ses interprétations, l'auteur. C'est ainsi que les rôles d'auteur et de lecteur se renversent dans une même fonction lisante. La signification de cette double activité nous est dictée par la mise en oeuvre de ce dispositif. L'auteur, quel qu'il soit, n'en est pas à une dénégation près, lorsqu'il avoue, surtout par provocation narcissique, qu'il écrit pour lui-même ou pour

6. Voir sur la marge de notre article *En hommage à Michel de Certeau*, in Marges, marginalités et institution, Paris, Le Cerf, 1987, pp. 147-152.

son plaisir. Nul n'écrit qui ne veuille, en s'inscrivant dans les marges conquises par son interprétation, témoigner de sa liberté. Mais comment le ferait-il, si son témoignage n'était ni entendu ni accueilli par un éventuel lecteur qui protesterait, à son tour, de sa liberté, en interrogeant, analysant et suscitant le sens même du texte ? Lire et écrire, voilà deux activités qui ne se réalisent que dans l'espace relationnel de deux libertés qui s'affrontent à l'occasion du sens, qu'elles sollicitent du texte.

L'auteur, qui écrit tantôt en sculptant les mots comme des choses, s'il est poète, tantôt en les prenant comme de simples signes, s'il est prosateur, engage sa liberté et, du même coup, en appelle à la liberté du lecteur. Puisse ce dernier y acquiescer, voire la libérer, en lui conférant une autre interprétation, en parachevant ou en déplaçant la signification que les mots ont fait résonner ou qu'ils ont, plus prosaïquement, raisonnée. Tel est le paradigme de la relation qui infléchit la communication vers une direction nouvelle. Ne nous gaussons pas de tels clichés trop familiers et connus du pédagogue. L'écrivain n'escompte point délivrer un message. Il prend prétexte du message pour témoigner de sa propre liberté et provoquer le lecteur à un témoignage semblable qui viendra confirmer, conforter et accompagner le sien. Nous l'avons déjà signalé : communiquer, c'est donner à autrui le pouvoir de sa propre liberté, en ne cessant d'en appeler au savoir de l'intelligence. Aussi le maître, le responsable, le formateur ou

l'enseignant sont-ils dans la position d'auteurs, alors que l'élève, l'éduqué, le "formé" ou l'enseigné sont renvoyés à leur condition de lecteurs. Compte tenu de ces indications, on pressent sans doute mieux pourquoi une pédagogie fondée sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est primordiale. C. Freinet a compris cette priorité, en faisant de cette articulation l'idée directrice de sa recherche, avec d'autant plus de bonheur qu'il a plutôt insisté sur l'aspect créateur de l'écriture que sur son aspect communicationnel. C'est, en effet, en lisant ce qu'il a écrit que l'enfant apprend à déchiffrer un message. Mais, au travers de ce travail de déchiffrage, il apprend avant tout à affirmer sa libre détermination. Est-il nécessaire d'insister pour rappeler que le sens offert au savoir est subordonné au sens consenti d'un pouvoir en sursis de témoignage ?

CONCLUSION

La pédagogie entendue comme discours et pratique repose sur un paradoxe majeur qui s'exprime à travers de multiples facettes. Elle se réclame, en effet, du code et pourtant elle cherche sa référence dans un ailleurs qui ne relève d'aucune norme : dans le désir de vivre et le plaisir d'apprendre. Articulée au code, elle a pour finalité d'adapter, d'insérer, de rééduquer. Elle poursuit conjointement l'oeuvre de la normalisation politique revendiquée par l'éducation, de la normalisation socio-culturelle exigée par la formation, de la normalisation socio-économique poursuivie par l'apprentissage. Elle remplace, sous ce point de vue, les expériences initiatiques caractéristiques des sociétés primitives. Initier, c'est révéler et appliquer à un individu les vertus du code.

1. L'ÉQUIVOQUE DE LA PÉDAGOGIE

C'est ici que s'arrête l'analogie. C'est, en effet, la loi de l'offre et de la demande qui, dans notre société, tient lieu de *code*. Code mouvant et précaire

qui ne dure que le temps du contrat. La formation apparaît, sous cet angle, comme étant une initiation jamais achevée et toujours à reprendre.

Le pédagogue ne saurait réduire le développement de la personnalité et l'éveil du désir à cet objectif qui, somme toute, relève du conditionnement : n'a-t-il pas pour mission de conduire, d'accompagner et d'inviter celui dont il a charge à courir le risque de la traversée, à humer le vent du large ? La position ambiguë qu'il occupe exprime bien l'ambivalence du discours qu'il tient. Elle incarne le principe d'une réalité qu'il convient d'assumer, d'une tâche qu'il est indispensable d'accomplir et de contraintes auxquelles il faut bien se rallier. Elle rappelle qu'on ne saurait tout remettre en question. Les limites qu'elle atteste sont non des bornes, mais des repères, non des barrières mais des frontières. Aussi l'éducateur est-il sommé d'exprimer sans fard ni compromis, le principe d'un plaisir qu'il ne saurait éluder au nom des protocoles qu'il a charge de faire respecter.

C'est ce dialogue ou plutôt ce conflit entre le code et la protestation inconditionnelle d'une liberté découvrant la dimension symbolique, qui est le lieu de réalisation des attentes, des projets et des objectifs. Combien d'éducateurs confondent les symboles avec les représentations prélevées sur le code ? Le *symbolique* est en même temps le lieu du paradoxe dont sont porteurs le discours et la pratique pédagogiques et le lieu de la résolution de ces derniers. S'il n'est

qu'une représentation normée, il se confond alors avec le signe. Mais l'expérience le prouve, lorsqu'il indique un objet, c'est toujours à partir d'un recul qu'il opère. Il tire sa spécificité d'une fonction méta-phorique, en vertu de laquelle il assigne aux êtres et aux choses un sens à découvrir ailleurs qu'en eux-mêmes. N'est-ce pas sur la base d'un renvoi qu'il définit, sur la base d'un retrait qu'il circonscrit ? On dira, à juste titre, en reprenant le langage de Jakobson, que la fonction référentielle de la désignation implique la fonction poétique du renvoi, l'une et l'autre se rejoignant dans l'opération de la fonction métaphorique. Ame du symbole, la métaphore est l'outil essentiel de l'éducateur. Elle ouvre des passages, aménage des issues, jette des ponts. Elle dresse l'espace de la fiction. Celle-ci, nous l'avons souligné, exerce une triple performance. Elle a d'abord l'avantage de mettre à distance et donc de présupposer, à l'intention de l'individu, le but à poursuivre et les moyens à prendre, d'anticiper son histoire. Elle pose l'ailleurs de l'ici qu'il occupe, le futur du présent qu'il vit. Tel est l'espace-temps que matérialise toute institution, quelle qu'elle soit. Mais cette ouverture n'est découverte qu'au prorota des possibilités libérées par la relation. C'est donc bien le champ d'une intercorporéité figurale, le front d'une interlocution potentielle que profile la fiction, à l'horizon des pratiques envisagées. De cette fiction, l'éducateur est à la fois l'artisan et le témoin.

Tel est le domaine de l'imaginaire, dans lequel nous avons tour à tour situé l'histoire de la pédagogie, la problématique nouvelle que lui assigne la modernité, les repères et outils qu'elle présuppose sans le savoir, les divers dispositifs enfin qu'elle ne cesse de revendiquer, tels que le désir, la relation, la figure du corps, l'inconscient, l'institution... Il assigne à l'expérience éducative une signification et une portée spécifiques à la culture européenne. Guérir et transmettre le savoir, enseigner pour aider à la libre expression de soi, rectifier, adapter, recycler, insérer, situer, positionner, échanger définissent les directions de tâches fondamentales. Celles-ci visent en réalité à triompher des paradoxes qui tissent le texte de la culture occidentale et dont la résolution a été érigée en valeur. Triompher du devenir grâce à la technique, substitut moderne de la religion, conjurer le temps en lui imposant la forme rationnelle de l'histoire, postuler l'idée d'une naissance, d'un progrès ou d'une progression de l'humanité et de l'individu, instituer un juste regard sur les êtres et les choses, tels sont les déterminants de valeurs qui mobilisent l'*éros* pédagogique. C'est ce dernier, précisément, qui entretient cette fiction fournissant le support adéquat non seulement aux modèles reçus, mais encore aux principes qui les justifient en les distribuant de façon hiérarchique. Ainsi existe-t-il un idéal de justice qui, en Occident, élève l'oeuvre pédagogique au rang d'une *praxis* dominante.

Les paradoxes qui travaillent cette *praxis* expriment, sous des modes variés, le conflit existant entre le respect du code et l'ouverture à la relation. Insérer mais aussi orienter, identifier mais aussi désidentifier, enraciner mais aussi différer, sécuriser mais aussi interroger. Cette tension entre la nécessaire détermination ou structuration de l'être et l'inévitable renvoi à son avenir, à son silence, à ses questions et à ses croyances, bref au halo de son savoir où éclôt son désir, déroule, sous une forme sans doute très générale, la stratégie de base de la pédagogie. On comprend mieux pourquoi la formation est une dé-formation, l'acte d'apprendre une entreprise de désapprentissage et l'oeuvre éducative un travail de dé-fixation et de libération.

Le paradoxe existant entre l'imposition de limites et l'éveil de projets illimités se présente sous deux modalités. L'une oppose l'idéal d'unité qui inspire le discours pédagogique et les approches extrêmement diversifiées auxquelles recourt l'éducateur. Elle reste de soi doublement significative. D'une part, elle atteste combien la pédagogie s'est détachée du récit idéal qui procédait par étapes progressives et par méthodes plus complexes, jusqu'à l'heureuse obtention du terme. Mais, comme nous l'avons indiqué, elle continue de se référer à cet idéal, déplacé du champ de la morale sur celui de l'éthique. (1) Même écartelée entre disciplines des sciences de l'éducation qui recouvrent l'éventail des sciences

1. Voir notre ouvrage *De l'éthique*, Paris Cariscript, 1989.

de l'homme et entre les interventions didactiques qui se réclament de discours bricolés et raisonnés, le terme de pédagogie ne cesse de témoigner, par-delà l'unité rationnelle perdue, de l'originalité d'une même revendication humaniste.

Une autre modalité qui recouvre la première a souvent été exprimée, de façon banale, dans l'opposition entre la théorie et la pratique. Ne revenons pas sur le traitement partiel et inexact qui assimile la théorie à des vues de l'esprit et la pratique à la gestion des applications concrètes. La théorie est, en effet, un discours, c'est-à-dire une pratique d'interprétation de l'action, tandis que la pratique implique un discours, c'est-à dire une vision de l'action à entreprendre et une visée des objectifs à atteindre. Nous dirons que le discours recouvre à la fois la formation programmatique de l'action et les repères qui guident la réalisation de celle-ci. On ne saurait réduire la pédagogie ni à un ensemble de théories ni à un échantillon de pratiques. N'est-ce pas au nom de modèles, de repères et de symboles, que l'on éduque, que l'on forme et que l'on enseigne ? Même une approche résolument fonctionnelle des tâches éducatives ne peut prétendre évincer les canons idéologiques qui expriment, sous forme de valeurs , les discours de référence et les références du discours.

2. LES FRONTS DE LA FICTION

La fiction à laquelle nous avons ramené la décision pédagogique se déroule sur plusieurs fronts. Au plan des *pratiques*, les tactiques et les stratégies employées sont sans nul doute des outils aussi précieux que divers, mis au service du jeu et l'enjeu éducatifs. C'est, par ailleurs, sur la base de cette fiction que chaque pratique a la faculté d'emprunter sa visée à une autre et se rallier à une même finalité éthique. En vertu de cette condition, il est clair que l'apprentissage peut être poursuivi dans un but de formation ou d'éducation ou qu'à l'inverse, une action de formation déterminée ne répugne pas à s'achever dans un processus plus vaste d'apprentissage.

Mais la théâtralisation dont nous parlons est sans doute encore plus sensible au niveau des *discours*. Le pédagogue joue tour à tour au maître qui décide ce qu'il ordonne, à l'universitaire sophiste qui prend plaisir à bricoler les formes codées et autoritaires du savoir, à l'hystérique qui fait refluer la science dans le corps de son énonciation, à l'analyste, enfin, dont le silence est l'écho de questions tenues en suspens. Tels sont les quatre discours qui ordonnent la fiction, en s'équilibrant et en se contestant, non sans chercher leur régulation dans le discours de l'analyste.

Pratiques et discours sont des figures d'une *relation* d'enseignement qui se soutient du rapport à la scène. La fiction recouvre ici la fonction qui reste la même sous les rôles appelés à permuter. Représentés dans les rôles des enseignants et des enseignés, des soignants et des soignés, des analysants et des analysés, des amants et des aimés, la fonction relationnelle est mise en jeu sur la double base du crédit et de la parole. Point de relation, en effet, sans crédit, sans confiance, sans cette *fides*, qui provoque le transfert. Je suis, en effet, obligé de considérer l'enseignant comme supposé sachant, le médecin comme supposé compétent, l'analyste comme supposé écoutant, l'amant comme supposé aimant. Or, le théâtre déployé par l'écart de cette supposition est aussi celui de la parole dont le sens se communique en s'inversant de par sa réception. Dire à cet enfant : "tu es mon fils", c'est équivalemment lui dire : " je suis ton père". C'est par ce croisement et par ce redoublement que la parole élève le désir de chaque interlocuteur au niveau de l'exigence symbolisée dans et par la relation. On le voit, la fiction articule ici tout autant l'expérience de la supposition que celle de l'inversion du sens. Elle peut cacher, on le devine, le danger de la feinte qui consiste à tromper la confiance d'autrui, soit en entretenant une fausse supposition, soit en laissant entendre le contraire de ce dont elle témoigne. Mais il n'y a parole qu'au prix de la possible dégénérescence de la fiction dans la feinte.

Si nous passons du pôle de la relation aux diverses méthodes qui la mettent en scène, nous mesurons combien celles-ci font appel au jeu, à la simulation, à la représentation théâtrale. Pensons au *Training Group* de K. Lewin, au psychodrame de J.L. Moreno, aux pratiques non directives de Rogers, aux techniques de la *research-action.* Nous sommes toujours dans le champ d'une même fiction instituante qui a pour fonction de libérer la parole, de mettre l'accent sur le processus que les rôles tendent à paralyser, de rejouer le symptôme, de lever les blocages. L'institution elle-même n'est point étrangère à ce discours de la méthode. En redoublant le fantasme, elle témoigne à la fois de la résistance et de l'espace de réalisations virtuelles, de l'offre permanente ou disponible et des demandes potentielles qu'elle est censée susciter.

Les représentations du *savoir* ne sont pas extérieures à ce profil. Quel que soit l'imaginaire dont celui-ci se supporte, c'est toujours à la fiction d'une somme, d'un circuit ou d'un parcours, d'un système ou d'une encyclopédie que nous sommes renvoyés. On ne saurait rejeter ces visées qui revêtent une double signification tactique et stratégique. L'image du savoir assimilé à l'absolu d'une totalité a l'avantage de laisser croire à l'apprenant qu'il lui suffit de s'approprier les articulations majeures du système ou de la synthèse. Mais elle fournit surtout à celui-ci un préalable que les progrès de l'apprentissage vont contester, déplacer et restructurer. Elle sert de support à la production d'un savoir qui

survient pour la démentir. On voit ainsi pourquoi et comment l'action pédagogique se réalise à subvertir la fiction qu'elle a elle-même érigée et promue.

BIBLIOGRAPHIE

J. ARDOINO, *Propos actuel sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1978.

P. BOURDIEU, *Homo academicus*, Paris, édit. Minuit, 1984.

A. BOUTIN, *Le principe de formation*, Presses Univ. de Lyon, 1988.

M. DURUBELLAT, *Le fonctionnement de l'orientation*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988

P. FETIDA, *Communication et représentation*, Paris, P.U.F., 1986.

C. FERRY, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1985.

J. FILLOUX, *Le contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974.

J. FILLOUX, *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985.

G. N. FISHER, *Le travail et son espace*, Paris, Dunod, 1982.

R. GHIGLIONE, *L'homme communiquant*, Paris, A. Colin, Coll. U., 1986.

D. HAMELINE, *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.

D. HAMELINE, *L'Education, ses images et son propos*, Paris, E.S.F., 1986.

T. HUSSEN, *L'école en question*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1979.

L. P. JOUVENET, *Horizon politique des pratiques non directives*, Toulouse, Privat, 1982.

G. de LANDSHERE, *Introduction à la recherche en éducation*, A. Colin-Bourrelier, 1982 (5ème édit.).

M. LOBROT, *Pédagogie institutionnelle*, Paris, 1986.

R. LOURAU, *L'illusion pédagogique*, Paris, L'Epi, 1969.

G. MALIARET, *Introduction à la pédagogie*, Paris, P.U.F., 1983 (6ème édit.).

P. MEIRIEU, *Apprendre oui... mais comment ?*, Paris, E. S. F., 1988 (3ème édit.).

J. MERY, *Pédagogie curative scolaire et psychanalyse*, Paris, E. S. F., 1978.

M. MONTESSORI, *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*, Desclée de Brouwer, 1968.

F. OURY et J. VASQUEZ, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971.

J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.

M. POSTIC, *La relation éducative*, Paris, P.U.F., 3ème édit., 1986.

G. RACLE, *La pédagogie interactive*, Paris, Retz, 1983

J. P. RESWEBER, *La philosophie du langage*, Paris, P.U.F.,"Que sais-je ?", 1979, 1981.

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

J. P. RESWEBER, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, P.U.F., "Que sais-je ?", 1986, 1988.

J. P. RESWEBER, *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris, Le Cerf, 1988.

J. P. RESWEBER, *L'institution. Métaphores, stratégies et méthodes d'analyse*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1989.

J. P. RESWEBER, *La relation d'enseignement*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1989.

J. P. RESWEBER, *Apprendre à apprendre. Fonctions de l'imaginaire et des fantasmes*, Strasbourg, C.E.F.E.A., 1989.

M. SANNER, *Du concept au fantasme*, Paris, P.U.F., 1985.

G. SNYDERS, *Où vont les pédagogues non-directives ?*, Paris, P.U.F., 1985 (4ème édit.).

A. VASQUEZ et F. OURY, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967.

TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS 5

INTRODUCTION 7

CHAPITRE I : JALONS HISTORIQUES ET THÉORIQUES 19

I. La pédagogie comme fiction culturelle 19

II. Les étapes de la constitution du savoir disciplinaire 22

1. Antiquité : le cycle pédagogique 22
2. Moyen âge : la conformité à l'ordre 24
3. Renaissance : le sujet de la science 26
4. Des temps modernes à l'époque contemporaine : les réseaux symboliques ... 29

III. La conquête de la liberté 32

1. Le *logos* grec 32
2. La protestation du libre arbitre 34
3. L'exaltation et les limites de la liberté 35

IV. L'image du corps 38

1. Le corps rationnel 38

2. Le corps fonctionnel 41

3. Le corps émotionnel et le corps symbolique 42

CHAPITRE II : LES MODALITÉS DE LA FICTION 45

I. Les figures de la relation 46

1. L'esclave 47

2. Le maître 48

3. Le précepteur 51

4. L'analyste 53

II. Les modèles épistémiques 54

1. Les modèles du savoir 54

a) dimension initiatique 54

b) dimension didactique 57

c) dimension systématique 58

d) dimension symbolique 61

2. Le désir et le corps 62

a) Le trait d'union 62

b) Les visées 66

CHAPITRE III : LES ENJEUX CULTURELS 73

I. La tradition pédagogique occidentale 74

1. La croyance 74
2. Les solutions 76
3. Les événements 78
4. La modernité 80

II. La critique de Heidegger 83

III. La modernité pédagogique 89

1. Nietzsche et la modernité 89
2. Heidegger et la modernité 92
3. Confrontation 95

CHAPITRE IV : LES REPERES GRAMMATOLOGIQUES 99

I. Le triple plan du parcours 100

1. L'ambiguïté du réel 100
2. La médiation de l'imaginaire 105
3. la visée du symbolique 108

II. L'éventail des effets de sens 112

1. Les signifiants 113

2. Les symboles 114
3. Les symptômes 115
4. Les fantasmes 117

III. Le praticable de la scène 118
1. Les pratiques 119
2. Les discours 121
3. Le champ métaphorique 122

CHAPITRE V : LE RÉSEAU PROBLÉMATIQUE 127

I. Le sujet en abîme 128
II. La figure du corps 134
1. Le modèle 134
2. Applications 139

III. L'ambiguïté de l'institution 145

IV. La performance et la relation 148
1. Articuler 149
2. Anticiper 150
3. Transférer 151
4. Identifier 152

5. Structurer 154

6. Emarger 156

CONCLUSION 159

I. L'EQUIVOQUE DE LA PEDAGOGIE 159

II. LES FRONTS DE LA FICTION 165

BIBLIOGRAPHIE 169

TABLES DES MATIERES 171