



Kollok International

Jeudi 20 octobre

*L'enseignement*

Freud, dont l'œuvre est récemment passée dans le domaine public, écrit en 1937 dans « *Analyse avec fin et analyse sans fin* »<sup>1</sup>, qu'éduquer, gouverner et psychanalyser étaient trois métiers impossibles, (ou presque, je rajoute.). Voilà qui plante le décor.

L'enseignement, est un vaste sujet dont l'actualité ne tarit pas, quotidiennement, de rappeler l'importance cruciale pour la société de demain.

Le mot enseignement est un signifiant au contenu polymorphe car il condense en lui, d'un côté une sorte de bloc inerte, réifié, le contenu d'un savoir que l'on se passe, on ne sait trop comment, et de l'autre une action, celle de transmettre ce même savoir. Quand un enseignant en parle, généralement il est question de ces deux aspects-là, simultanément.

Il semblerait alors très simple d'imaginer, que l'enseignement soit le contenu d'un savoir transféré d'un contenant n° 1, l'enseignant, vers un contenant n°2 l'élève. Nous aurions alors affaire à un phénomène de vases communicants, ce qui reviendrait à conclure que l'enseignement, obéissant au principe de la mécanique des fluides est structurellement liquide. Cette conclusion est-elle satisfaisante?

La relation pédagogique ne saurait évidemment pas se réduire à la simple transmission d'un savoir. La qualité et la nature du lien qui anime le maître et son élève comptent tout autant. Abordé à travers le filtre de cet éclairage simple, le thème de ce colloque, donne toute leur valeur à l'énergie et au travail remarquables que Pascal Pistone consacre à l'organisation de ces soirées mensuelles. Deux raisons motivent cette remarque.

– La première est que l'enseignement constitue une thématique à la portée sociétale et politique tellement importante, qu'il donne à la formule du colloque toute son ampleur. **Le Colloque**, du latin colloquium (« entretien, discussion, entrevue ») dérivé de colloqui (« parler »), est une forme d'entretien entre deux ou plusieurs personnes. L'histoire témoigne de la portée discursive de tout enseignement, selon sa forme, son lieu et ses agents. A l'époque hellénistique, par exemple, il participait à la mise en place de ce principe delphique qu'est le souci de soi, *Επιμέλεια εαυτού* (epimeliéia éautou), parmi d'autres plus connus tel que le très socratique *Γνώθι σεαυτόν* (gnauti séauton), connais-toi toi-même. Cette importance n'est pas des moindres car l'enseignement, sous toutes ses formes, constituait une ascèse nécessaire à la formation du citoyen, une recherche de la perfection. Michel Foucault, dans son cours de 1982 au collège de France, publié sous le titre de *L'herméneutique du sujet*<sup>2</sup>, y consacre une large part de sa réflexion (Sur les principes delphiques pages 5 et 6, Sur l'*Επιμέλεια εαυτού* pages 12 et 13 et page 38).

– La deuxième raison, consiste dans le fait que le Kollok international est à la fois un lieu de transmission, mais également et surtout un lieu mis en place pour renforcer ou créer ce lien singulier qui lie l'enseignant avec son élève, l'ἐραστής (érastès) avec son ἐρώμενον

<sup>1</sup> - S. Freud (1937), « *Analyse avec fin et analyse sans fin* », *Résultats, idées, problèmes, II*, Paris, PUF, 1985.

<sup>2</sup> - M. Foucault (1981-1982), *L'herméneutique du sujet* : cours au collège de France, Paris, Gallimard, *Seuil*, coll. Hautes études, mars 2001

éroménon. Lacan dans son séminaire de 1960-1961, intitulé *Le transfert*<sup>3</sup>, développe une analyse du *Banquet* de Platon au cours de laquelle il met en exergue le passage logique de l'ἐραστής (erastes) à l'ἐρώμενος (eromenos) puis à l'ἐρώμενον (eromenon) / désirant-désiré-désirable).

C'est autour d'une approche métaphorique (μεταφορά, déplacement, un « pas de sens », dit Lacan, une sorte de déplacement créatif donc) de l'Amour qu'il développe une sorte d'agencement topologique de ses acteurs, l'amant et l'aimé. Le premier, l'ἐραστής erastes, se caractérise par une forme de manque constitutif dont il ignore la teneur. Le second, l'ἐρώμενος (eromenos), quant à lui, ignore ce qu'il a de caché en lui, en son « coffre », sa « boîte à bijoux » le fameux Silène, qui le rend attrayant et désirable. Il est, en un sens la fonction cause du désir. Mais ce qui manque à l'un n'est pas ce qui est caché en l'autre.

Voici ce qu'en dit Marie-Jean Sauret, psychanalyste et enseignant à l'université de Toulouse, dans son séminaire du 26 janvier 2009 : « *Il ne le sait pas, malgré la consigne socratique du « connais-toi toi-même », et ce d'autant moins, que, de parler, chacun manque du réel de son être qu'il espère récupérer, un peu, en passant par un autre : c'est par là que le savoir inconscient est nécessairement pris dans la relation d'amour. Car, ce qui manque à l'un n'est pas ce que l'autre a, et réciproquement, quand ils manquent chacun ! Interrogeant l'aimé sur ce qu'il a, l'amant lui révèle, introduit en lui, lui substitue le sujet du manque. Telle est ce que Lacan désigne alors, légitimement de « métaphore de l'amour » : substitution de l'erastes à l'eromenos. Le résultat de l'opération est « la signification de l'amour ». Ce n'est après tout qu'un cas particulier de la fonction du langage : porter à l'existence ce qui était pensable l'instant d'avant – ici l'amour. »*

Dès lors, il s'opère une bascule où, pour citer Lacan - *Le Transfert (1960-1961)*, publié sous le titre *Le transfert dans sa disparité subjective, sa prétendue situation, ses excursions techniques*, que l'on peut trouver sur le site de l'ELP ([cliquez ici](#)) - « *Nous pouvons donner, dans les termes dont nous nous servons, ce que l'analyse de la création du sens dans le rapport signifiant-signifié indiquait déjà<sup>4</sup> ce dont il s'agit, à savoir que justement l'amour comme [signifiant] <signification> (car pour nous c'en est [un] <une> et ce n'est que cela), est une métaphore, si tant est que métaphore nous avons appris à l'articuler comme substitution, et que c'est là que nous entrons dans l'obscur et que je vous prie à l'instant simplement de l'admettre, et de garder ce qu'ici je promeus comme ce que c'est dans la main : une formule algébrique.* » nb : Le séminaire de J. Lacan était un enseignement oral. Dans cette version écrite, figurent les incertitudes de toute transcription.

Suite à ce préambule lacanien, il ne sera pas question, ici, d'aborder l'aspect disciplinaire de tout enseignement. Je ne causerai donc pas de musicologie, bien qu'il m'arrive d'écouter de la musique à la maison, ni même de pratique musicale. Il est vrai que l'acte d'enseigner revêt diverses formes et concerne divers objets, que la science universitaire appelle disciplinaires et que les récentes réformes ont rassemblés, pour les trier, sous forme de pôles à l'hôpital, de départements etc.....

D'ores et déjà je trouve un vif intérêt à colloquer autour du processus de l'enseignement, ce qui, après les quelques linéaments que je vais avancer, devrait permettre d'amorcer un petit débat entre les enseignants et les étudiants ou ex-étudiants qui seront présents à ce colloque.

L'enseignement, à mon sens, se caractérise en se qu'il met en jeu une relation entre le maître et son élève. La relation à l'Autre serait donc, la « *substantifique moelle* » de notre affaire. Divers auteurs ont défini à leur manière la nature de cette relation.

Mais avant toute chose, je voudrais partir de certains éléments de l'actualité pour mettre en relief l'intérêt brûlant de ce questionnement :

Il ne vous a certainement pas échappé, lors des multiples réformes de l'enseignement secondaire mais également universitaire de ces dernières années, qu'il s'est opéré un glissement sémantique net dans le contenu des textes officiels. Je fais partie de ceux qui reconnaissent aux mots, au delà de

---

3 - J. Lacan, (1960-1961) *Le transfert*, Paris Seuil, coll champ freudien, 2001 ou *Le transfert dans sa disparité subjective, sa prétendue situation, ses excursions techniques*, que l'on peut trouver sur le site de l'ELP ([cliquez ici](#))

4 - Cf. notamment « Instance de la Lettre », in *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, P. 515.

leur force symbolique, des effets réels et décisifs. Je crois également que les enseignants, mais aussi les élèves, non seulement sont des citoyens, mais aussi par un glissement métonymique du signifiant, des sujets. Or le sujet est singulier, complexe et divisé entre sa vie intime et sa vie publique, ou encore entre sa vie consciente et son inconscient, pour reprendre une expression de Jacques Alain Miller, entre l'intime et « l'extime ». Freud, quant à lui, a inauguré le repérage de cette division du sujet par l'inconscient, qu'il a aussi appelé « *l'autre scène* ». Avec Lacan, on pourrait penser que le langage et donc la chaîne des signifiants, constitue un lien entre ces deux lieux issus de *l'αφανισις* (aphanisis), soit la division / disparition / « *fading* », du sujet. Ce dernier aspect renforce l'importance du choix et de l'usage des mots, notamment en termes de politique éducative et de pédagogie.

Pour tous donc, la rhétorique (la rhétorique, outre le service qu'elle rend à une idéologie, est avant tout un choix de mots -Deleuze aurait dit communication-) de la politique éducative a des effets réels, notamment sur les citoyens et futurs citoyens que la chose politique concerne.

Ces dernières années, j'ai vu disparaître, ce que je croyais être les « tartes à la crème » indétrônables de la prose éducative officielle. Des idées simples telles que, « *l'élève au centre du système éducatif* », « Donner accès à la libre pensée, à l'esprit critique, à l'autonomie intellectuelle », dont Philippe Mérieu, au début des années 90 fut le chantre, ont peu à peu laissé la place à une rhétorique de l'efficacité et du pragmatisme.

Une première question se pose : peut-on ou doit-on attribuer cette évolution à la crainte d'un citoyen, (ζῷον πολιτικόν), autonome et trop peu obéissant? Une deuxième question succède à la première: cette évolution n'est-elle pas le fait de nouveaux hommes politiques, autrefois énarques, aujourd'hui avocats d'affaires, ou encore, comme l'actuel ministre de l'Éducation Nationale, ancien DRH de L'Oréal.

Il est à mon sens primordial de revenir sur l'affaire de l'éducation et de la pédagogie, deux aspects de l'enseignement.

Ainsi, le savoir érudit ne semble plus faire flores. Nous avons connu la naissance du « bloc de compétences », vague rival du bloc de foie gras, puis l'évaluation formatée par items, mais également les fameux « savoir faire » et « savoir être » etc... Toutes ces évolutions cultivent, à mon sens, la peur de s'engager dans l'expérience humaine pédagogique, et détruisent peu à peu le lien transférentiel entre le maître et son élève, duquel jaillit le désir de savoir.

Première question : Est-ce le cas aussi à l'Université?

Il n'est pas question, évidemment, d'honir ou d'éliminer l'acquisition de compétences et l'évaluation par items, mais d'en préciser l'usage tout en réintroduisant la primauté de principes directeurs fondamentaux tels que la liberté de pensée, l'acquisition d'un esprit critique, la capacité d'analyse, la méthodologie et enfin, le désir de savoir ou du savoir.

Quant au « savoir être », les universitaires y échappent, heureusement. Il est néanmoins utile de préciser qu'il s'agit de l'association barbare et insensée de deux signifiants, pure forme de communication, désignant hypocritement « le comportement », dont l'usage devait sembler surannée à la pudeur de l'homme contemporain. Cette formule appelle deux questions : quel savoir? Savoir référencé, savoir inconscient...? Quel être? L'être-là philosophique, Heideggerien, phénoménologique, l'être parlant? Et caetera.

Certes, enseigner suggère l'exercice de la répétition, encore et encore, mais pas le conditionnement aliénant qui transforme le sujet en un animal dressé. Dans le même registre, le critère des compétences, forme de savoir issu de l'expérience vécue, devrait être réassorti d'une quête renforcée du savoir érudit et du savoir sur soi.

L'enseignement est bel et bien un sujet primordial de l'actualité, que Pascal Pistone a eu l'idée

heureuse de convoquer ce soir. Il serait donc habité par la tension de la relation à l'autre, ou encore, pour lui donner un premier sens, de la relation à l'Autre avec un grand A. Lacan l'a appelé, un temps, le trésor des signifiants. Dans cette relation à trois, entre élève, savoir, et maître, l'Autre serait une figure du sujet supposé savoir. Il va sans dire, comme dans toute relation, qu'il existe un autre sens de la relation que la psychanalyse appellerait « contre-transférentielle ».

Voyons du côté de Freud, dans son article intitulé « *Sur la psychologie du lycéen* »<sup>5</sup>, **Résultats Idées Problèmes. tome I**, page 228-229-230:

*« En tant que psychanalyste, il me faut m'intéresser davantage aux processus affectifs qu'aux processus intellectuels, davantage à la vie psychique inconsciente qu'à la vie psychique consciente. Mon saisissement lors de la rencontre de mon ancien professeur de lycée m'exhorte à faire une première confession : je ne sais ce qui nous sollicita le plus fortement et fut pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres. En tout cas chez nous tous, un courant souterrain jamais interrompu se portait vers ces derniers, et chez beaucoup le chemin vers les sciences passait uniquement par les personnes des maîtres ; plusieurs d'entre nous restèrent arrêtés sur ce chemin qui, de la sorte, fut même pour quelques-uns - pourquoi ne l'avouerions-nous pas ? - durablement barré.*

*Nous brigions leurs faveurs ou nous détournions d'eux, imaginions chez eux des sympathies ou des antipathies, qui vraisemblablement n'existaient pas, nous étudions leurs caractères, et formions ou déformions les nôtres au contact des leurs. Ils suscitaient nos plus vives révoltes et nous contraignaient à la soumission totale ; nous étions à l'affût de leurs petites faiblesses et fiers de leurs grands mérites, de leur savoir et de leur équité. Au fond nous les aimions beaucoup dès qu'ils nous en fournissaient quelque prétexte ; je ne sais pas si tous nos maîtres l'ont remarqué. Mais, on ne saurait le nier, notre position vis-à-vis d'eux était d'un genre tout à fait particulier, d'un genre qui pour les intéressés pouvait bien avoir ses inconvénients. D'emblée nous étions également portés à l'amour comme à la haine, à la critique comme à la vénération. La psychanalyse appelle ambivalente une telle disposition au comportement contradictoire ; elle n'est pas non plus embarrassée pour détecter la source d'une telle ambivalence des sentiments.*

*Elle nous a enseigné en effet que les positions affectives vis-à-vis d'autres personnes, qui sont de la dernière importance pour le comportement ultérieur de l'individu, sont arrêtées à un âge dont on ne soupçonne pas combien il est précoce. ....*

*Dans la seconde moitié de l'enfance s'amorce un changement de cette relation au père, dont on ne saurait assez surestimer l'importance. Le garçon commence, à partir de sa chambre d'enfant, à regarder au-dehors dans le monde réel, et voilà qu'il lui faut faire les découvertes qui ruinent sa haute estime originaires du père et favorisent son détachement d'avec ce premier idéal. Il trouve que le père n'est plus le plus puissant, le plus sage, le plus riche, il cesse d'être satisfait par lui, apprend à le critiquer et à le classer socialement, et lui fait alors habituellement payer cher la déception que le père lui a causée. Tout ce qui distingue la nouvelle génération, aussi bien ce qui est porteur d'espoir que ce qui choque, a pour condition ce détachement d'avec le père. -----*

*C'est dans cette phase du développement du jeune individu que survient sa rencontre avec les maîtres. Nous comprenons maintenant notre relation à nos professeurs de lycée. Ces hommes, qui n'étaient même pas tous pères eux-mêmes, devenaient pour nous un substitut paternel. C'est pourquoi ils nous semblaient, même s'ils étaient encore très jeunes, si mûrs, si inaccessibles. Nous transférions sur eux le respect et les attentes tournés vers le père omniscient de nos années d'enfance, et nous commençons alors à les traiter comme nos pères à la maison. »*

Le texte Freudien, ici est très clair: la relation à l'enseignant est une forme déplacée de la relation au Père, une forme de grand Autre, celui qui a ouvert l'enfant au monde et au savoir extérieur après avoir été introduit par la mère, autre figure du grand Autre, dans le langage et dans la relation au père.

Mais allons un peu plus loin, ce déplacement métonymique du signifiant du père à celui du maître nous renseigne sur un autre aspect de cette relation. Elle exprime ce que les « psy(s) » appellent le transfert, c'est à dire une forme d'amour du maître que ce dernier oriente, quand il fonctionne en enseignant, vers **l'amour du savoir**. Le savoir, que l'on pourrait penser être une figure de l'αγαλμα (agalma), l'objet convoité, est l'élément tiers nécessaire à la relation pédagogique car il est cause du désir de savoir. Lacan dans son séminaire **Le transfert**, de 1960 à 1961, nous en propose plusieurs versions dans sa lecture du **Banquet** de Platon.

---

5 - S. Freud, (1880 – 1920) **Résultats, idées problèmes. Tome I**, Paris, PUF, coll Bibliothèque de psychanalyse, novembre 1998

## ***Le transfert dans sa disparité subjective, sa prétendue situation, ses excursions techniques***

« Je vous ai laissés la dernière fois en manière de relais dans notre propos sur le mot auquel je vous disais en même temps que je laissais jusqu'à la prochaine fois toute sa valeur d'énigme, sur le mot *agalma* / ἀγάλμα. Je ne croyais pas si bien dire. Pour un grand nombre, l'énigme était si totale qu'on se demandait : « Quoi ? Qu'est-ce qu'il a dit ? Est-ce que vous savez ? » Enfin, à ceux qui ont manifesté cette inquiétude, quelqu'un de ma maison a pu donner au moins cette réponse – qui prouve qu'au moins chez moi l'éducation secondaire sert à quelque chose – ça veut dire : ornement, parure. Quoi qu'il en soit, cette réponse n'était en effet qu'une réponse de premier aspect de ce que tout le monde doit savoir : *agalma*, de ἀγαλλω/agallô/, *parer*, orner, signifie en effet – au premier aspect – ornement, parure. D'abord elle n'est pas si simple que cela la notion d'ornement, de parure, on voit tout de suite que ça peut nous mener loin. Pourquoi, de quoi se pare-t-on ? ou pourquoi se parer et avec quoi ?

Il est bien clair que, si nous sommes là sur un point central, beaucoup d'avenues doivent nous y mener. Mais enfin j'ai retenu, pour en faire le pivot de mon explication, ce mot *agalma*. N'y voyez nul souci de rareté mais plutôt ceci que dans un texte auquel nous supposons la plus extrême rigueur, celui du Banquet, quelque chose nous mène en ce point crucial qui est formellement indiqué, au moment où je vous ai dit que tourne complètement la scène et, qu'après les jeux de l'éloge tels qu'ils ont été jusque là réglés par ce sujet de l'amour, entre cet acteur, Alcibiade, qui va tout faire changer. Je n'en veux pour preuve que <ceci> : lui-même change la règle du jeu en s'attribuant d'autorité la présidence. <213e> À partir de ce moment-là nous dit-il, ce n'est plus de l'amour qu'on va faire l'éloge mais de l'autre et nommément chacun <214d> de son voisin de droite. Vous verrez que pour la suite ceci a son importance, que c'est déjà beaucoup en dire, que, s'il va s'agir d'amour, c'est en acte dans cette relation de l'un à l'autre qui va ici avoir à se manifester. »

Quelques pages plus loin,

« Ce qui est important, c'est ce qui est à l'intérieur. *Agalma* peut bien vouloir dire parement ou parure, mais c'est ici avant tout objet précieux, bijou, quelque chose qui est à l'intérieur. Et ici expressément, Alcibiade nous arrache à cette dialectique du beau qui jusqu'ici était la voie, le guide, le mode de capture sur cette voie du désirable et il nous détrompe. et à propos de Socrate lui-même. »

Puis,

« L'*agalma*, c'est justement cet ornement d'or, et c'est [à la faim de] <en offrande à> la déesse Athéna que ceci est sacrifié, afin que, l'ayant vu, elle en soit κεζαροίτο/kecharoito/, gratifiée – employons ce mot, puisque c'est un mot de notre langage. Autrement dit, l'*agalma* apparaît bien comme une espèce de piège à dieux, les dieux, ces êtres réels, il y a des trucs qui leur tirent l'œil. »

Ensuite,

« ...c'est le charme.<sup>6</sup> C'est quelque chose qui est là aussi embarrassant pour eux que pour les Grecs. C'est un objet insolite pour tout dire, c'est ce fameux objet extraordinaire qui est tellement au centre de toute une série de préoccupations encore contemporaines »

Et,

« Ce dont il s'agit, c'est du sens brillant, du sens galant, car le mot galant provient de *galer* [éclat qui est] en vieux français<sup>7</sup> ; c'est bien, il faut le dire, de cela que nous, analystes, avons découvert la fonction sous le nom d'objet partiel »

Enfin,

« Pour tout dire, si cet objet vous passionne c'est parce que là-dedans, caché en lui il y a l'objet du désir, *agalma* (le poids, la chose pour laquelle c'est intéressant de savoir où il est, ce fameux objet,

6 Voici le passage :... et d'autres le garder comme une grande offrande <meg' *agalma*, v. 509>\* qui charmerait les dieux. C'est par là qu'après tout, ils devaient en finir : leur perte était fatale, du jour que leur muraille avait emprisonné ce grand cheval de bois, où tous les chefs d'Argos apportaient aux Troyens le meurtre et le trépas...  
ibid.

\* C'est nous qui soulignons.

7 *Galant* : participe présent du verbe *galer*, s'amuser, mener joyeuse vie. L'idée d'éclat ne figure pas dans le *Dictionnaire étymologique* 0. Bloch et W. von Wartburg. On trouve dans la sténotypie : *gal*, *éclat*... c'est ce qui a été entendu. Une variante envisagée pour sa proximité phonétique établirait : *galer*, *gala*. Dans le même dictionnaire, en effet, *gala* est dit provenir du vieux français *gale*, *réhouissance* <sic>, *plaisir*.

*savoir sa fonction et savoir où il opère aussi bien dans l'inter que dans l'intrasubjectivité) et en tant que cet objet privilégié du désir; c'est quelque chose qui, pour chacun, culmine à cette frontière, à ce point limite que je vous ai appris à considérer comme la métonymie du discours inconscient où il joue un rôle que j'ai essayé de formaliser – j'y reviendrai la prochaine fois – dans le fantasme. »*

En effet, Platon dans son *Banquet*, à travers la parole socratique, nous apprend que l'*ἐρώμενον* (l'élève) et l'*ἐραστής* (le maître) sont liés par la convoitise de l'*αγαλμα* (agalma), un objet brillant, une oeuvre, une parure, un savoir, tout aussi réels que supposés.

La prise de conscience de ce lien, après quelques aléas liés à la discussion des convives, est rendue possible par l'intrusion d'un invité surprise, Alcibiade, qui vient bousculer une discussion entre Socrate et Agathon, l'hôte de la soirée.

**Vidéo – Banquet- Marco Ferreri, 1989 : P. Léotard : Socrate – Farid Chopel : Agathon – Roger Van Hool : Alcibiade. Projection d'un extrait jeudi 20 10 2011 au soir.**

Il ne devrait faire aucun doute, à présent, sur cet aspect central et moteur de l'enseignement qu'est la relation à l'autre. Nul doute, d'ailleurs, qu'une introspection axée sur sa pratique professionnelle et institutionnalisée, j'entends par-là organisée par l'institution universitaire et plus largement de l'Education Nationale, soit nécessaire, au même titre qu'elle constitue une nécessité déontologique et éthique pour les psychanalystes, psychologues, « psy(s) » en tous genres. On appelle cette nécessité, dans le jargon professionnel, une supervision, un contrôle. Les travailleurs sociaux voient également la mise en place de réunions de synthèses et autres réunions d'analyse de la pratique en tous genres. Je ne crois pas en avoir connu d'organisées officiellement par le service public de l'éducation.

Qu'est-ce qui justifie ces pratiques dans le secteur « psy » et dans le secteur social? C'est cette relation à l'autre qui engage le sujet. Ce dernier, qu'il soit enseignant à l'université, professeur de lycée, élève ou étudiant, s'engage tout autant dans le huis clos de la classe ou de l'amphithéâtre.

Je crois qu'il est sensé de parler à nouveau de souci de soi. Les enseignants doivent aussi, au sens delphique, se soucier d'eux. Je renvoie à un article intitulé « *Le souci de soi au travail* » et publié sur le site [educavox](http://educavox.com), un site dédié aux problématiques éducatives et pédagogiques. J'y préconise la reconnaissance institutionnelle d'une pratique de la parole sur soi en situation professionnelle. Cette parole, adressée à une tierce personne extérieure, neutre et bienveillante, se trouve libérée de tout enjeu institutionnel. Peu à peu, la parole devient un élément tiers, celui-là même dont l'analyse peut produire, de surcroît, des effets cathartiques.

L'enseignement, cette fabrique du désir de savoir, ne saurait donc être réduit à la production d'un savoir disciplinaire, même à l'Université! Il consiste aussi, le mot est choisi sciemment, en une expérience humaine, singulière et collective, qu'il est nécessaire de cultiver. Dans ce domaine, le savoir universitaire, référencé et maîtrisé n'est pas le premier concerné car prévaut le savoir inconscient et ses effets, dont Freud, en 1905, nous dépeint certaines manifestations dans son livre *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*.

Pour finir, j'aurai recours à Hannah Arendt, qui dès 1954, dans son livre, *La crise de la culture*<sup>8</sup>, partie: **La crise de l'éducation**, publié et traduit en France en 1972, repère le glissement, dans le système éducatif américain, de la pédagogie au « pédagogisme ». Elle repère déjà, dans sa claire voyance, cette tendance, en raison du contexte socio économique de la société américaine d'alors, à transformer la pédagogie en une science, une technique, un savoir disciplinaire en soi, dont nous payons, aujourd'hui en France, le prix. Est-il besoin de rappeler les méfaits de la méthode dite globale. Aveuglés, nous professons actuellement la loi du référentiel des compétences, la règle du

---

8 - H. ARENDT, (1951) *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, Coll. Folio, 1972.

conditionnement et le culte du « *comportementalisme* ».

Notons que pédagogie, en grec, signifie littéralement « accompagner l'enfant » : « *παις αγειν* ».

Cette traduction ouvre très largement le champ des significations et le potentiel créatif du pédagogue, ce que fait actuellement Pascal Pistone. En effet cette souplesse signifiante amène quelques questions :

- Que signifie accompagner? De quel accompagnement est-il question?
- Accompagner pour quoi? Pour former des pairs, des citoyens etc....
- Accompagner vers le savoir? Quel savoir? Vers le désir de savoir?
- Accompagner vers l'autonomie intellectuelle, vers la capacité réflexive?
- Accompagnement vers l'âge adulte? Vers le travail?

### **Hannah Arendt *La crise de la culture***

**Titre original : *Between past and future. Pages 234, 235 et 236.***

*« La deuxième idée de base à prendre en considération dans la crise présente a trait à l'enseignement. Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier. Comme nous le verrons plus loin, cette attitude est naturellement étroitement liée à une idée fondamentale sur la façon d'apprendre. En outre, au cours de récentes décennies cela a conduit à négliger complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline, surtout dans les écoles secondaires. Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sait à peine plus que ses élèves. En conséquence cela ne veut pas seulement dire que les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens, mais que désormais l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur, qui, quoi qu'on en pense, est encore celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent. Ainsi le professeur non autoritaire, qui comptant sur l'autorité que lui confère sa compétence, voudrait s'abstenir de toute méthode de coercition, ne peut plus exister.*

*Mais c'est une théorie moderne sur la façon d'apprendre qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle. Cette théorie était tout simplement l'application de la troisième idée de base dans notre contexte, idée qui a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme. Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer autant que possible, le faire à l'apprendre. S'il n'était pas considéré comme très important que le professeur domine sa discipline, c'est qu'on voulait l'obliger à conserver l'habitude d'apprendre pour qu'il ne transmette pas un « savoir mort », comme on dit, mais qu'au contraire il ne cesse de montrer comment ce savoir s'acquiert. L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire : le résultat fut une sorte de transformation des collèges d'enseignement général en instituts professionnels qui ont remporté autant de succès quand il s'est agit d'apprendre à conduire une voiture, à taper à la machine, ou – plus important encore pour l'« art de vivre » - à se bien comporter en société et à être populaire, qu'ils ont récolté d'échecs quand il s'est agit d'inculquer aux enfants les connaissances requises par un programme d'études normales.*

*Cependant cette description pêche non tant par son exagération évidente pour les besoins de la cause, que par son insuffisance à se rendre compte comment dans ce processus on s'est surtout efforcé de supprimer autant que possible la distinction entre le travail et le jeu au profit de ce dernier. On considèrerait que le jeu est le mode d'expression le plus vivant et la manière la plus appropriée pour l'enfant de se conduire dans le monde, et que c'était la seule forme d'activité qui jaillisse spontanément de son existence d'enfant. Seul ce qui peut s'apprendre en jouant correspond à sa vivacité. »*

Pour terminer un dernier petit passage du séminaire ***Le transfert*** de Jacque Lacan

***Psyché découvre Éros - Jacopo del Zucchi***



### **Zucchi, dit del Zucca, Jacopo del (1541-1589 ou 1590)**

« C'est ici que nous allons trouver la pointe de ce qui constitue l'impasse et le problème de l'amour c'est que le sujet ne peut satisfaire la demande de l'Autre qu'à le rabaisser, qu'à le faire lui, cet autre, l'objet de son désir.<sup>[1]</sup> Ce n'est pas parce qu'on se divertit en apparence de ce qui est votre centre de soucis qu'on ne le retrouve pas à l'extrême périphérie. C'est ce qui, je crois, m'est arrivé presque sans m'en apercevoir à la Galerie Borghèse, dans l'endroit le plus inattendu. Mon expérience m'a toujours appris à regarder ce qui est près de l'ascenseur, qui est souvent significatif et que l'on ne regarde jamais. L'expérience transférée au musée de la Galerie Borghèse (ce qui est tout à fait applicable à un musée) m'a fait tourner la tête au moment où on débouche de l'ascenseur grâce à quoi j'ai vu quelque chose – à quoi on ne s'arrête vraiment jamais, je n'en avais jamais entendu parler par personne – un tableau d'un nommé Zucchi.

Ce n'est pas un peintre très connu, encore qu'il ne soit pas tout à fait passé hors des mailles du filet de la critique. C'est ce qu'on appelle un maniériste de la première période du maniérisme, au <sup>xvi</sup><sup>e</sup> siècle. Ses dates sont à peu près 1547-1590, et il s'agit d'un tableau qui s'appelle « Psyché surpris Amore », c'est-à-dire Éros<sup>[2]</sup>.

C'est la scène classique de Psyché élevant sa petite lampe sur Éros qui est depuis un moment son amant nocturne et jamais aperçu. Vous avez sans doute, je pense, une petite idée de ce drame classique. Psyché favorisée par cet extraordinaire amour, celui d'Éros lui-même, jouit d'un bonheur qui pourrait être parfait si ne lui venait pas la curiosité de voir de qui il s'agit. Ce n'est pas qu'elle ne soit pas avertie par son amant lui-même de ne chercher jamais, en aucun cas, à projeter sur lui la lumière, sans qu'il puisse lui dire quelle sanction en résulterait, mais l'insistance est extrême. Néanmoins Psyché ne peut faire autrement que d'y venir et, à ce moment-là, les malheurs de Psyché commencent. Je ne peux pas tous vous les raconter. Je veux d'abord vous montrer ce dont il s'agit, puisque aussi bien c'est là ce qui est important de ma découverte. Je m'en suis procuré deux exemplaires et je vais les faire circuler. J'ai doublé ces deux reproductions par une esquisse due à un peintre dont même ceux qui ne connaissent pas mes relations familiales reconnaîtront j'espère, le trait, et qui a bien voulu ce matin, vu le désir qu'il avait de me complaire, faire pour vous cette esquisse qui me permettra dans la démonstration de pointer ce dont il s'agit<sup>[3]</sup>. Vous voyez que l'esquisse correspond dans ses lignes significatives tout au moins à ce que je suis en train de faire circuler.

.....

Je ne sais pas si vous avez déjà vu traiter ce sujet d'Éros et Psyché de cette façon. Pour moi ce qui m'a frappé (cela a été traité d'une façon innombrable, aussi bien en sculpture qu'en peinture) <c'est que> je n'ai jamais vu Psyché apparaître dans l'œuvre d'art armée, comme elle l'est dans ce tableau, de ce qui est représenté là très vivement comme un petit tranchoir et qui est précisément un cimeterre sur ce tableau. D'autre part, vous remarquerez que ce qui est ici significativement projeté sous la forme de la fleur, et du bouquet dont elle fait partie et du vase aussi où elle s'insère, vous verrez dans le tableau d'une façon très intense, très marquée, que cette fleur est à proprement parler le centre mental visuel du tableau. Elle l'est de la façon suivante, ce bouquet et cette fleur viennent au premier plan et sont vus, comme on dit, à contre-jour, c'est-à-dire que cela fait ici une masse noire ; c'est elle qui est traitée d'une façon telle qu'elle donne à ce tableau son caractère qu'on peut appeler maniériste. C'est dessiné d'une façon extrêmement raffinée. Il y aurait certainement des choses à dire sur les fleurs qui sont choisies dans ce bouquet.

Mais autour du bouquet, venant derrière le bouquet, rayonne une lumière intense qui porte sur les cuisses allongées et le ventre du personnage qui symbolise Éros. Et il est véritablement impossible de ne pas voir ici, désigné de la façon <la plus> précise et comme par l'index le plus appuyé, l'organe qui doit anatomiquement se dissimuler derrière cette masse de fleurs, à savoir très précisément le phallus de l'Éros. Ceci est vu dans la manière même du tableau, accentué d'une façon telle qu'il ne peut s'agir là d'une interprétation analytique, qu'il ne peut pas ne pas se présenter à la représentation le fil qui unit cette menace du tranchoir à ce qui nous est ici à proprement parler désigné. Pour tout dire,

la chose vaut la peine d'être désignée justement en ceci qu'elle n'est pas fréquente dans l'art<sup>[5]</sup>. On nous a beaucoup représenté Judith et Holopherne, mais quand même Holopherne, ça n'est pas ce dont il s'agit ici, c'est « couper cabèche ». De sorte que le geste même, tendu, de l'autre bras qui porte la lampe est quelque chose qui est également fait pour nous évoquer toutes les résonances justement de ce type d'autre tableau auquel je fais allusion. La lampe est là suspendue au-dessus de la tête de l'Éros. Vous savez que dans l'histoire c'est une goutte d'huile renversée dans un mouvement un peu brusque de Psyché, fort émue, qui vient réveiller l'Éros lui causant, d'ailleurs l'histoire nous le précise, une blessure dont il souffre longtemps.

Observons pour être minutieux que, dans la reproduction que vous avez sous les yeux, vous pouvez voir qu'il y a quelque chose en effet comme un trait lumineux qui part de la lampe pour aller vers l'épaule de l'Éros. Néanmoins l'obliquité de ce trait ne laisse pas penser qu'il s'agisse de cette larme d'huile, mais d'un trait de lumière. Certains penseront qu'il y a là quelque chose qui est en effet bien remarquable et qui représente de la part de l'artiste une innovation, et donc une intention que nous pourrions lui attribuer sans ambiguïté, je veux dire celle de représenter la menace de la castration appliquée dans la conjoncture amoureuse. Je crois qu'il faudrait vite en revenir si nous avançons dans ce sens. »

---

<sup>[1]</sup> C'est le retour des vacances de Pâques, des notes témoignent en préambule : Ces quelques jours passés à Rome... j'ai eu le sentiment de l'urbis... Paris n'est qu'une ville périphérique.

<sup>[2]</sup> Cf. article joint, « La surprise », et une photographie du tableau que Stécriture a fait reproduire et a glissé dans ce numéro 6.

<sup>[3]</sup> Il s'agit d'André Masson. Mais il semblerait que cette esquisse n'ait pas été publiée.

<sup>[4]</sup> Ce paragraphe ne figure dans aucune note. « L'archéologue Scavo Boni a effectué des fouilles dans le système de galeries et de puits découverts au début de ce siècle sous l'atrium de la Domus Flavia, silo archaïque qu'il baptisa Mundus. Il donna le nom de Casa dei Grifi à des souterrains abandonnés au IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Il y a trois couches de dépôts, mais il est impossible de savoir auquel de ces trois dépôts Boni appliquait la dénomination de cisterna » (J.P. More>, Céramiques à vernis noir du forum romain et du Palatin, École Française de Rome, suppléments 3, Paris, E. de Boccard, 1965.

<sup>[5]</sup> Précisions trouvées dans des notes (2 versions) : ... chose rare ici par l'absence totale de « déplacement », -... elle n'est pas fréquente, ou elle l'est par des déplacements.

Voilà une belle illustration de la fonction symbolique de l'agent de la castration, créant le manque cause du désir... de savoir:

Jean-François Ferbos