

Les Sciences de l'éducation • Pour l'Ère Nouvelle

Sommaire du n° 2 / 2016

Numéro thématique coordonné par
Emmanuelle BROSSAIS

Traces de la subjectivité des enseignants dans l'acte d'enseignement :
les apports de la psychanalyse à l'analyse clinique des processus éducatifs
et des pratiques d'enseignement

Emmanuelle BROSSAIS

Introduction..... p. 7

Laurence GAVARINI

L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir p. 19

Patricia MOTHES et Marie-France CARNUS

Quand l'évaluation dévoile les dynamiques
en jeu dans le désir d'enseigner p. 43

Léandro DE LAJONQUIÈRE

La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique
de la parole enseignante en éducation p. 63

Varia

Laurent FILLIETTAZ et Isabelle DURAND

L'activité de conception des tuteurs comme modalisation de l'expérience
du travail : le cas de la formation des techniciens en radiologie médicale ... p. 83

Note de lecture..... p. 111

Nous avons reçu p. 121

(Les résumés et les mots-clés en anglais et en espagnol
figurent en dernière page de chaque article)

ISSN : 0755-9593

ISBN : 978-2-918337-27-0

© CERSE EA 965 – Université de Caen Normandie, 2016

Esplanade de la Paix, 14032 Caen cedex 5 – France

www.unicaen.fr/recherche/mrsh/cerse

La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation

Léandro DE LAJONQUIÈRE*

Résumé : Ce texte propose une façon particulière de faire de la recherche psychanalytique dans le champ des sciences de l'éducation. Notre démarche méthodologique est qualifiée de *psychanalyse dans l'éducation* par opposition à l'expression classique « application de la psychanalyse ». Elle reprend à sa manière une question déjà connue : la façon dont un enseignant s'adresse à ses élèves est-elle une autre variable conséquente dans l'apprentissage de ces derniers ? Pour cela, nous commencerons par nous appuyer sur deux témoignages d'adultes se souvenant de leur vie d'écolier. L'un d'entre eux nous vient

de Sigmund Freud dans un discours de commémoration du cinquantenaire de son lycée de Vienne, et l'autre est d'Albert Camus dans une lettre adressée à son ancien maître à Alger lorsqu'il reçut le Prix Nobel. Tous deux reviennent sur l'influence que la parole de leur maître a eue sur l'apprentissage scolaire et dans la formation intellectuelle de chacun. L'idée est que la parole-enseignante est à l'origine de l'acte éducatif dans la mesure où elle instaure une filiation entre maître et élève qui prend la forme d'une transmission psychique de la dette symbolique.

Mots-clés : Conditions de l'éducation. Approche clinique d'orientation psychanalytique. Rapport au savoir. L'inconscient dans la classe. Dette symbolique.

* Professeur des universités, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, laboratoire CIRCEFT EA 4384. Directeur de recherche à l'École Doctorale de l'Université de São Paulo (Brésil).

Introduction

La façon dont un enseignant s'adresse à ses élèves est-elle une variable de plus dans l'équation de l'apprentissage de ces derniers? C'est à cette question que plusieurs perspectives de recherche dans le domaine des sciences de l'éducation tentent de répondre chacune à sa manière. Le texte de Luyten (2003) constitue une contribution importante à la littérature consacrée à ce qui a été ainsi convenu d'appeler l'*effet maître*.

Particulièrement, dans le milieu universitaire brésilien, dont l'auteur du texte garde une certaine connaissance, des chercheurs, convaincus que « [...] les caractéristiques du professeur et de l'environnement de la salle de cours affectent de façon décisive les performances des élèves » (Soares, 2003, p. 121), proposent d'entrer dans les salles de classe pour « ouvrir la boîte noire de la dimension émotionnelle des professeurs » qui obtiennent de bons résultats avec leurs élèves dans des conditions sociales en principe défavorables, en utilisant des équipements audiovisuels afin d'enregistrer les attitudes et gestes pertinents (Klein & Fontanive, 2010). Gomes (2005) qualifie ces enseignants de *professeurs efficaces*. De plus, – d'après ces chercheurs – l'identification de ce différentiel comportemental dans la manière de s'adresser aux élèves, qui ne dépendrait pas du niveau intellectuel ou de la formation universitaire des enseignants, pourrait à son tour – d'après ces chercheurs – être transmise aux autres, les élèves les moins performants.

Cependant, dire qu'il y aurait « quelque chose en plus » des simples compétences cognitives des enseignants, qui s'avérerait « efficace » pour l'apprentissage des étudiants n'est pas en soi une nouveauté dans la recherche. En didactique, plusieurs développements, chacun selon une option épistémologique donnée, sont axés sur cette question. Certains d'entre eux, en particulier la didactique clinique d'orientation psychanalytique, reprennent à leur manière la notion à multiples facettes de « rapport au savoir » dans le but de cerner ce différentiel professionnel.

Même si on a également recours à la notion de *rapport au savoir* dans d'autres domaines de recherche, comme le montre notamment la perspective d'investigation sociologique inaugurée par B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992), c'est en fait dans l'approche d'orientation psychanalytique dans le domaine des sciences de l'éducation que sa prise en compte nous permettra d'affirmer que « les enseignants transmettent bien plus leurs propres modalités de rapport au savoir [...] que des objets de savoir bien circonscrits et objectivables » à leurs élèves, ainsi que l'affirme de façon claire et nette Claudine Blanchard-Laville (2013).

C'est justement cette transmission, considérée comme non objectivante de la modalité elle-même du rapport au savoir de l'enseignant, sur laquelle nous voulons revenir ici afin d'élucider grâce à la psychanalyse son mode opératoire dans l'éducation et la formation.

Parmi les développements inspirés par la psychanalyse dans le champ de l'éducation et de la formation, la variété est grande. D'ailleurs, il n'existe pas de modèle-type pour utiliser la psychanalyse dans les investigations. Présenter un panorama de cette riche diversité dépasserait les limites de ce texte. Nous nous limiterons donc à la présentation de l'une des façons possibles de discourir psychanalytiquement sur une question importante, à savoir comment, et jusqu'à quel point, on peut affirmer que la manière dont les enseignants s'adressent aux étudiants pourrait avoir une incidence sur l'apprentissage de ces derniers. Afin de la distinguer de l'expression « application de la psychanalyse à l'éducation », nous appelons cette démarche méthodologique particulière, qui s'appuie sur la réflexion entamée par Maud Mannoni (1973), *psychanalyse dans l'éducation*¹.

Deux témoignages d'adultes revenant sur leur vie d'écolier nous apportent quelques pistes. L'un d'eux est celui que Sigmund Freud a livré lors d'un discours pour le cinquantenaire de la fondation du lycée dont il avait été élève à Vienne, et l'autre est celui d'Albert Camus dans une lettre écrite à son ancien maître à Alger, lorsqu'il reçut le Prix Nobel. Nous espérons ainsi montrer comment il est possible d'envisager différemment, grâce à la psychanalyse, la question traitée en particulier de manière positiviste par les chercheurs brésiliens cités plus haut. Cette autre approche de ce qui ferait l'efficacité ou la puissance performative de la posture de l'enseignant implique une reformulation initiale de la problématique. En ce sens, nous suggérons de la penser dans les termes suivants : quelle serait la place ou le statut de la parole du maître dans l'ensemble des conditions d'éducation et formation?²

1. Les éléments conceptuels brièvement présentés ici à cause des limites de cet article, ont été développés dans *Figures de l'infantile* (2013). Version originale publiée en 2009 : *Figuras do infantil*, Petrópolis, Brésil : Vozes.

2. Les résultats d'un exercice réflexif similaire, mais effectué sur des supports différents qui remontent au XIX^e siècle – les rapports du médecin Jean Itard sur son éducation intitulée « éducation d'un sauvage » et les comptes rendus laissés par Helen Keller sur son éducation aux soins d'Ann Sullivan – ont été présentés dans l'article « De Victor de l'Aveyron à Helen Keller : du bon usage de la parole dans l'éducation des enfants ». *Cliopsy - Revue électronique* (France), 2014, n° 11, pp. 55-67.

1. De la démarche psychanalytique en éducation et formation

Le consensus veut que tout enseignement vise à transmettre un ensemble partiel de connaissances ou un échantillon de ce que les autres ont su accumuler au préalable. Par ailleurs, celui qui apprend quelque chose n'acquiert pas seulement une certaine maîtrise de l'un des mondes possibles – celui des lettres, des chiffres, de la nature, des vertus humaines, etc. –, il est également marqué par le savoir appris/appréhendé au cœur même de la vie.

L'idée selon laquelle l'acte d'apprendre avec un autre en position de maître ou d'enseignant marque au fer l'apprenant est centrale dans l'approche épistémologique que nous avons convenu d'appeler la *psychanalyse dans l'éducation* (2013). Cette supposition prend tout son sens dès lors que nous reconnaissons que notre démarche de recherche dans le champ de l'éducation et de la formation s'inspire de l'opération conceptuelle effectuée par Jacques Lacan en ce qui concerne l'élucidation de la direction et des principes du pouvoir de la cure analytique, présentée dans le texte *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse* (1953). À partir de là, l'enseignement – qu'il soit scolaire ou non – n'est possible que dans le champ de la parole et du langage. En d'autres termes, il est un fragment de lien social ou, plus exactement, sa réalité est celle d'un discours qui s'inscrit dans la lignée du raisonnement lacanien. Ainsi, notre démarche préfère le syntagme consacré d'éducation et formation à celui d'*enseignement* « tout court ». Il nous semble que tout enseignement implique un lien social et discursif qui relève du caractère formatif existentiel de l'éducation, c'est-à-dire de la constitution subjective de l'apprenant, de la possibilité pour ce dernier d'occuper un lieu de parole en tant que sujet dans le lien social. Bref, il n'y a que de l'enseignement en tant que dimension intrinsèque d'un processus d'éducation et de formation.

Finalement, il est important de noter que notre démarche épistémologique et méthodologique met l'accent sur l'isomorphisme existant entre les liens éducatifs scolaire, d'une part, et familial, d'autre part, ce dernier étant celui qui relie parents et enfants. Au-delà des différences présentes entre chacun des dispositifs discursifs que sont l'école et la famille, ce qui se joue au cœur des deux opérations, c'est la conquête d'un lieu d'énonciation, de parole, tant de la part de l'élève que de l'enfant, au sein d'un tissu discursif. En ce sens, nous proposons également de penser la position relative de l'adulte, dans l'environnement scolaire (maître ou professeur) ou familial (mère, père, grands-parents, etc.), comme susceptible

d'occuper un lieu de maîtrise énonciative; c'est pourquoi nous employons le terme *maître* comme équivalent d'adulte significatif sur le plan éducatif.

Concentrons-nous à présent sur les traces laissées par Albert Camus et Sigmund Freud des souvenirs de leur scolarité car elles permettent d'élucider l'implication de la parole de l'enseignant dans le caractère formatif de l'acte éducatif.

Albert Camus, ayant appris qu'il était lauréat du Prix Nobel de littérature en 1957, a écrit le 19 novembre 1957 à celui qui avait été son instituteur d'école primaire à Alger après la Première Guerre mondiale :

« Quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette *main affectueuse* que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans *vos enseignements et votre exemple*, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que *vos efforts, votre travail, et le cœur généreux* que vous y mettiez sont toujours vivants chez l'un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève ».³

Déjà en 1914, Sigmund Freud, lors d'un discours de vœux pour le cinquantenaire du lycée de Vienne où il avait été élève, s'exprimait ainsi :

« Le saisissement que j'ai éprouvé, rencontrant mon ancien professeur de lycée, m'exhorte à faire une première confession : je ne sais pas ce qui nous requérait le plus fortement et était pour nous le plus significatif, nous occuper des sciences qu'on nous enseignait ou des *personnalités* de nos maîtres. En tout cas, c'est vers ces derniers que se portait pour nous tous un courant souterrain jamais interrompu, et pour beaucoup le chemin des sciences passait uniquement par la personne des maîtres. Plusieurs d'entre nous restèrent en panne sur ce chemin, qui de cette façon 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, étudions leurs caractères et formions ou déformions les nôtres au

3. Lettre d'Albert Camus à Louis Germain, son instituteur de l'école communale de la rue Aumerat, Alger. *Centre Albert Camus*, Aix-en-Provence (France). En ligne : [http://www.huffingtonpost.fr/nicolas-bersihand/anniversaire-mort-albert-camus_b_4537141.html], consulté le 4 mai 2016.

contact des leurs. Ils suscitaient les plus fortes de nos révoltes et nous contraignaient à la soumission totale, nous étions à l'affût de leurs petites faiblesses et étions fiers de leurs éminentes qualités, de leur savoir et de leur équité. Au fond nous les aimions beaucoup quand ils nous fournissaient quelque raison de le faire; je ne sais si tous nos maîtres l'ont remarqué. Mais on ne saurait nier que *notre position envers eux* n'ait été d'un genre tout particulier, d'un genre qui *pour nous les intéressés pouvait bien avoir ses inconvénients*. (Freud, 1914, pp. 334-335).

Le titre sous lequel cette allocution a été incluse dans les Œuvres complètes est hautement illustratif : « Sur la psychologie du lycéen ». En d'autres termes, Freud explique ce qui se passe dans la psyché des jeunes lorsqu'ils prêtent attention aux adultes impliqués dans l'enseignement. Il y a *quelque chose* dans la personnalité du maître qui professe, influence, touche, conduit les jeunes candidats à énoncer⁴ à leur tour les vérités des sciences. Ce qui est en jeu, qui est parfois l'embrasseur du changement de position existentielle d'apprenants, du passage de *disciple* à *maître*, dans le champ de la parole et du langage, n'est pas lié à la clarté et la distinction avec lesquelles les savoirs disciplinaires sont transmis. C'est précisément dû aux curieux et infimes détails de la personnalité – « leurs petites faiblesses » – de ceux qui se consacrent à l'exercice d'une maîtrise énonciative, autrement dit les professeurs. La maîtrise énonciative doit être pensée dans un registre autre que celui de l'imaginaire contrôle exercé par l'auteur du discours puisque sinon, il n'y aurait pas de « petites faiblesses » dans la personnalité du maître. En somme, c'est de *ça*⁵ qu'il est question dans le lien éducatif et dont Freud nous parle : la *castration*, le *désir*, c'est-à-dire, l'*inconscient*.

Les déclarations d'Albert Camus vont dans le même sens. Au-delà de l'enseignement en soi, l'enfant-apprenant de la lecture et de l'écriture du français est touché par l'exemple du maître, par sa générosité, par son affect et son engagement dans l'enseignement. Et tout cela ne se fait pas sans *inconvénients*, pour reprendre l'expression de Freud. De plus, l'impact de la génération antérieure ne cesse pas

4. Jeu de mot sur les verbes énoncer et annoncer. Le fait d'enseigner suppose non seulement d'énoncer, de mentionner, stipuler, formuler les vérités qui façonnent un savoir, mais également d'annoncer, de faire savoir, de porter à la connaissance.

5. L'article démonstratif « ça » est mis en italiques en référence au substantif *ça* utilisé en psychanalyse lacanienne pour signifier le savoir inconscient, c'est-à-dire le *Id* de la version anglaise des textes freudiens.

de ne pas s'écrire⁶ dans l'œuvre de l'écrivain lauréat, autrefois jeune apprenant, ce qui souligne l'atemporalité du *savoir inconscient*.

2. L'éducation et la formation entre connaissances disciplinaires et savoir inconscient

2.1. De la dette, du désir et des savoirs

Quand l'enfant acquiert la maîtrise de toute une série de connaissances, il finit par ressembler un peu à l'adulte qui était alors son maître. De plus, lorsqu'il appr(éh)end(e) ce qui n'était possédé auparavant que par délégation du maître – un algorithme historico-mondain d'interaction avec le réel⁷ – il finit par être assujéti, même si ce n'est que par un fil, à toute une tradition. La connaissance ou le savoir transmis constitue l'emballage d'une marque d'appartenance à une tradition qui porte en elle une dose d'existence, de formation, une part de *savoir-vivre* qui ne se réduit pas à la connaissance sur un quelconque des mondes possibles – ceux des lettres, des nombres, des formules chimiques, etc.

Du coup, une *dette* s'instaure lorsque les parents *enseignent* à leur enfant qui il est vis-à-vis des autres (à commencer par eux-mêmes) en lui donnant un nom qui porte certains *idéaux*, de même que lorsque la maîtresse enseigne les nombres au petit Pierre, par exemple. L'un comme l'autre sont alors redevables de quelque chose de par leur existence. Évidemment, c'est une chose que de devoir une somme *n* d'argent à un ami, mais le prix de l'amitié en est une autre, bien différente. Avec les noms et les nombres, il se produit quelque chose de semblable : toute marque de respect sera bien peu au regard de la dette de l'existence. Sa valeur incalculable contient une question permanente : *l'autre/l'Autre... Chè vuoi?*⁸

6. Allusion à la formulation lacanienne en double négation sur l'impossible. Cf. Lacan J. *Séminaire 21 - Les non dupes errent*, classe du 13/11/1973 (séminaire inédit).

7. Notion que nous avons développée dans « A Inteligência Piagetiana » [L'intelligence piagetienne]. In : Banks-leite L. (Dir.) *Percursos Piagetianos*. São Paulo : Editora Cortez, 1997, pp. 97-116.

8. Que veux-tu? : référence de Lacan au roman de Jacques Cuzot, *Le Diable amoureux*, au cours du Séminaire n° 4 – *La relation d'objet* (1956-1957), pour y expliciter les voies perverses du désir humain; et lors du séminaire suivant, *Les formations de l'inconscient* (1957-1959), pendant

Ainsi, bien que le prénom et les nombres appris réduisent de beaucoup la stupidité basée sur la vie empirique, l'acte d'enseigner (ré)installe ou marque cette même question au fer rouge. Si le lecteur s'attarde un peu sur le sujet, il verra immédiatement que c'est là un paradoxe nécessaire. En effet, être certain de ce que l'autre veut de moi m'oblige à payer la dette avec ma propre existence; toutefois, si l'autre ne veut rien de moi, il n'y a pas d'existence à devoir si ce n'est, simplement, une vie à vivre ou à jouir dans une solitude pulsionnelle. Ce que l'on nomme *désir* est précisément l'écho de la nature non concluante de cette question.

Il n'y a pas de *connaissance* sur le désir, mais du *savoir*. Cette différenciation est capitale dans notre approche car les deux termes sont confondus dans la plupart des travaux qui emploient la notion de *rapport au savoir*. Le *savoir sur* le désir est un certain savoir dont la grande valeur réside dans son inutilité, puisque le monde auquel il touche est celui de l'impossible. Ce *savoir*, contrairement aux *connaissances* selon Piaget (1975), ne se structure pas en systèmes de plus en plus équilibrés en fonction d'un point virtuel de référence qui appartiendrait à l'histoire ordinaire de la vie quotidienne. Le *savoir sur* le désir ne s'articule que dans les vicissitudes de l'existence, car sa nature relève du paradoxe : vouloir savoir sur le désir et ne pas vouloir savoir qu'il est impossible de savoir qu'il n'y a pas de savoir sur le désir. Ainsi, on peut dire que le savoir sur le désir est, en dernière instance, le savoir de cette même impossibilité. En ce sens, le *savoir sur* le désir ne cesse d'être que le savoir insu *du* désir, c'est-à-dire, un savoir non-réflexif, un savoir *refoulé*, un savoir *inconscient* à part entière.

La *dette* de tout apprenant envers son maître occasionnel est de nature strictement *symbolique*. Ce qui est transmis – une série de connaissances sur des mondes possibles, ainsi qu'un fragment insu du savoir – est de l'ordre du symbole, de la métaphore, de la parole. Ceci étant, cette transmission est également symbolique dans le sens où l'apprenant ne doit rien dans le réel car, au fond, ce qui est transmis n'appartient pas au maître. Celui-ci donne, en fait, par délégation ou par droit, ce qui ne cesse d'être la propriété d'une tradition gardienne de systèmes épistémiques. Cela ne signifie pas pour autant que le maître soit un receleur qui repasse des objets appartenant à d'autres comme s'ils étaient à lui. Il est dûment autorisé puisqu'il invoque la puissance de la tradition des

lequel il construit le graphe du désir publié dans *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien* (1960).

maîtres honorés par ses anciens élèves toujours reconnaissants, dont par exemple Sigmund Freud et Albert Camus. Qui plus est, c'est cette invocation – et la reconnaissance de la dette qu'elle contient – qui octroie un caractère vraiment symbolique à ce qui est transmis. Ce qui est transmis, plus qu'un simple *indice* de l'amour magistral, est un signe sui generis – un *signifiant* – non seulement de la dette du maître en raison du prêt partiel dont il jouit, mais aussi du désir en cause dans l'acte éducatif.

Dans l'éducation, la transmission du *savoir refoulé* et de la *dette symbolique* s'accomplit sous la forme de (ce qui est) l'idéal. Tout acte éducatif contient précisément une part de *devoir être*. Par conséquent, quand une personne enseigne le calcul, elle dit à l'élève que parvenir à connaître le résultat de $2 + 2$ est autant une façon de devenir un peu mathématicien qu'un devoir pour quiconque se targue d'avoir foi dans les nombres. En outre, le nom que les parents donnent à leur enfant touche également à une série d'idéaux ou d'un ensemble presque toujours hétéroclite de demandes existentielles, enraciné dans la réalité du fantasme parental. Les idéaux sont aussi bien d'ordre *symbolique* qu'*imaginaire*. L'idéal est imaginaire quand il n'assume pas la forme d'un *devoir être* paradoxalement toujours rétrospectif, mais celle d'une demande qui se vide de futur dans le présent même de sa formulation. L'idéal imaginaire est une simple demande tissée de pure étoffe spéculaire; c'est-à-dire que c'est une demande de complémentation narcissique de celui-là même qui l'énonce⁹. Du coup, l'idéal, au lieu de contenir un *devoir être* – une dette envers le passé des hommes ou des mathématiques –, renferme *sui generis* le *devoir d'être* la moitié qui manque au commanditaire et devient en fait, pour reprendre Freud, le *Moi-Idéal*.

Les *Idéaux du Moi*, en tant que symboliques, n'ont pas pour mission de formater le manque du/dans le sujet. Quand l'idéal est symbolique, le savoir véhiculé est un *savoir-insu*, car, bien que se profile à l'horizon une raison d'être, le sujet n'aura jamais aucune certitude quant à la différence entre être et *devoir être* l'idéal, différence au sein de laquelle se niche le désir¹⁰. Par contre, l'idéal imaginaire véhicule un savoir plus semblable à la certitude. Celui qui reçoit l'injonction *d'être*, non seulement sait ce qu'on lui demande, mais il sait également comment faire pour atteindre ce but. Aussi, ce savoir sur le désir commence-t-il à être un

9. Voir par exemple la façon dont le docteur Jean Itard s'adresse à son apprenant – le dénommé enfant sauvage de l'Aveyron. Cf. de Lajonquière (2014).

10. Voir la position d'Ann Sullivan dans l'éducation d'Helen Keller. Cf. de Lajonquière (2014).

savoir su et ce qui est véhiculé finit par se révéler non pas comme un *désir* mais comme un vœu de *jouissance*.

Ainsi, dans l'éducation familiale ou scolaire, outre les *connaissances* transmises, il y a à l'œuvre un *savoir* qui, contrairement à ces dernières, passe *en négatif* dans l'acte. Il s'agit du savoir de l'impossibilité d'enseigner la totalité de l'épistémè, de l'impossibilité des idéaux ainsi que du *désir* lui-même qui, bien que transmis par démonstration, n'est pas le désir de celui qui en témoigne, mais celui de l'*Autre*, d'après la psychanalyse.

En somme, toute éducation digne de ce nom implique une transmission, dans le champ de la parole et du langage, des connaissances les plus variées ainsi que du désir inconscient qui nous humanise.

2.2. On enseigne par devoir

Toute personne qui enseigne, le fait parce qu'elle-même a dû un jour apprendre ce qu'elle essaie de transmettre. Ce que le maître ou un père enseigne ne lui appartient pas, bien qu'étant à lui puisqu'il l'a appris. La chose apprise est toujours empruntée à quelque tradition qui savait déjà que faire avec la vie. Par conséquent, celui qui apprend contracte automatiquement une dette qui, bien qu'il pense parfois la devoir à son maître occasionnel ou à son père, est finalement assise dans le champ de la parole et du langage.

De cette manière, puisque tout maître a été élève un jour, il est essentiellement un débiteur. Pourquoi, alors, enseigne-t-il? Ce qu'il enseigne est un échantillon *du fait qu'il doit* quelque chose et *de ce qu'il doit*. Ce que montre l'adulte en éduquant l'enfant, c'est la preuve de son devoir. En somme, l'adulte enseigne parce que c'est son devoir. Nous dirons même plus, son destin, c'est enseigner.

Le maître ne peut pas ne pas enseigner ce qu'il a appris parce qu'à la base de cet apprentissage se trouve un péché originel : une dette qui, bien que reconnue, ne peut être soldée. Cette dette est symbolique, car celui qui enseigne ne fait qu'emprunter à la tradition. Reconnaître l'étoffe symbolique de la dette en question, c'est accepter inconsciemment la *castration*. Reconnaître la dette signifie que l'enfant déclare avoir emprunté quelque chose, d'un côté, et accepte que cet emprunt soit soumis à certaines conditions, de l'autre. Par exemple, apprendre à calculer nous oblige à faire des comptes selon une règle et non une autre, ce que font d'ailleurs tous les sujets qui sont un peu mathématiciens. Mais cet apprentissage nous oblige aussi à faire un choix quant aux savoirs ou idéaux véhiculés, par exemple, « pour être mathématicien, il faut consacrer sa vie aux nombres ».

Toutefois, les obligations contenues dans les idéaux sont une chose et l'obligation de reconnaître que ce même idéal est en jeu en est une autre. Tout idéal exige, lorsqu'on le choisit, qu'il en existe un autre. Du coup, ce choix se révèle, en dernière instance, isomorphe à celui entre « la bourse ou la vie » comme dirait Lacan (1964). En somme, ce choix n'est pas sans conséquences. S'il en est ainsi, reconnaître la dette, c'est tout simplement accepter la vie que seul le symbole peut donner : une vie à laquelle il manque toujours un tant soit peu pour être l'idéal. Reconnaître l'irréductibilité de cette différence oblige paradoxalement le sujet à toujours essayer une fois de plus un acte qui honore l'idéal. Autrement dit, le souvenir de cette différence condamne le sujet à ne pas renoncer à un acte dont le seul fondement n'est autre que la dette symbolique envers l'injustifiable devoir de courir un risque.

Le sujet, en se rappelant et en rappelant aux autres le devoir-être, dans l'imperfection de chaque acte, maintient en vie l'étoffe idéale propre du symbolique. Si, par hasard, il ne se rappelait pas son devoir, l'idéal cesserait simplement d'être et le sujet lui-même perdrait son chemin existentiel.

2.3. On apprend par amour

L'apprenant, contrairement au maître, qui agit par devoir d'enseigner, est motivé dans sa tâche par amour ou, pour reprendre le néologisme lacanien, par *hainamoration*¹¹. Quand le maître offre son enseignement, il suscite chez son interlocuteur le désir de savoir. Le désir de savoir cela même qui tombe, se précipite dans l'acte éducatif et formatif alimentant ainsi l'amour de l'apprenant envers celui qui lui apparaît comme en sachant sur *ça*, et qui lui fait défaut à lui – le savoir supposément détenu par le maître.

L'acte d'enseigner instaure rétrospectivement un temps dans lequel le sujet était dépourvu de tout savoir et dans lequel il veut donc désormais apprendre/appréhender ce qui a commencé à manquer. L'enfant prétend à ce savoir – le savoir sur le désir –, il présume que l'adulte y a accès et veut en profiter en offrant son amour en échange et en demandant à ce dernier le reste pour qu'ainsi tous deux ne fassent qu'*un*. Ce désir de l'enfant est impossible puisque sa réalisation mettrait fin à la raison même qui meut son existence – le désir.

11. Contraction des termes haine et amour, présentée par Lacan dans son *Séminaire n° 20 – Encore* (1972-1973).

Par ailleurs, le maître ne peut pas livrer ce qu'il ne possède pas dans le réel. Toutefois, connaissant cette impasse qui les emprisonne tous deux, il donne symboliquement quelque chose qui ne lui appartient pas, mais dont il connaît toutefois la filiation originaire. Il est vrai que, de cette manière, il ne tient pas ses engagements mais, en même temps qu'il accomplit son devoir, il donne un support aux conditions de l'enseignement.

Dans la mesure où il enseigne, notre maître, mathématicien par exemple, inocule le germe de la raison qui règne dans le monde des nombres, il montre un certain savoir et entraîne aussi l'enfant à exiger son amour en proportion exacte de ce qui ne peut pas être enseigné. Dans le cas contraire, il serait stupide de sa part de prétendre livrer la commande – l'amour – car, premièrement, la satisfaction de l'enfant s'évaporerait aussi vite qu'un mirage dans le désert; deuxièmement, une fois l'enchantement rompu et selon le degré de haine provoquée, la victime de l'illusion commencerait aussi bien à récuser l'éducation qu'à faire de la vie de l'adulte un enfer. Enfin, l'adulte renoncerait à son devoir d'honorer la dette contractée – *via* la catégorie des mathématiciens – avec le monde des nombres. Dans ce sens, il revient à l'adulte d'occuper sans honte mais avec sagesse, ce lieu d'une maîtrise impossible. En faisant semblant de savoir et de croire qu'un jour son savoir appartiendra au disciple, «il donne du temps au temps». L'enfant apprend et, avant d'être capable de s'en rendre compte, il sera à tel point enlisé dans sa dette envers les mathématiques, que non seulement il oubliera de s'en prendre au maître mais encore commencera à se rappeler ses enseignements chaque fois qu'il fera un compte juste.

En définitive, tout enfant n'entre dans son éducation que par amour. Il commence à vouloir l'impossible savoir sur le désir et aussitôt, sans pour autant renoncer totalement au souvenir de son premier enchantement, il occupe son temps quotidien à essayer de connaître pour soi et pour les autres, toute la raison qui, un jour au sein de la famille et puis à l'école, l'a envahi à l'état germinal. Plus encore, même si l'apprenant d'autrefois occupe désormais le lieu toujours vacant du vieux maître sur des sujets ordinaires, la mémoire inconsciente de cet enchantement persistera dans la mémoire avec plus ou moins d'emphase et de cérémonie.

À ce stade, cela ne devrait pas nous surprendre que la façon dont le maître s'adresse à ses apprenants, dont il leur adresse la parole, soit aussi un élément à prendre en compte lorsqu'il s'agit de réfléchir à leur succès ou leur échec. C'est *ça* qui est à l'origine de l'acte éducatif dont ont témoigné Freud et Camus en évoquant leurs maîtres. C'est *ça* que l'on nomme en psychanalyse le *désir*

inconscient, et que, pour paraphraser Lacan au sujet de la fonction de l'analyste, l'on appelle *désir du maître* dans le contexte de ce développement conceptuel.

3. De la parole et de la castration du maître

L'éducation d'un enfant, ainsi que la formation professionnelle des enseignants, relève toujours de la même question, et qui est en jeu dès lors qu'une génération succède à une autre, en tant qu'objet d'éducation et de formation : tout acte de professer implique qu'un enseignant adresse la parole à un apprenant. Que ce soit l'éducation ou la formation, ce sont des processus ouverts de passage d'une position à une autre dans le champ de la parole et du langage, parcours trans/formateur de la position de *disciple* à celle de *maître* dans le discours. Entre les deux lieux dans le discours se situe une altérité qu'il est impossible de formater. Pourquoi parlons-nous de *maître* et de *disciple* quand il est question d'éducation et de formation ? Voici quelques éléments de réponse.

Tout adulte en position de maître doit professer – «déclarer hautement avoir un...», «proclamer», «enseigner», comme le dit le *Petit Robert* (1996) – et, pour cela, il doit se lancer dans le *discours*, l'énonciation, la *parole*. En somme, un maître énonce aussi bien des sentences qu'il professe des vérités qu'il a aussi faites *siennes*¹² lors de sa propre formation. Dans l'acte de professer, quelqu'un parle tandis que les autres prêtent une oreille attentive. Le premier est le maître parlant et les seconds sont les disciples muets. Le maître est sujet d'un (et dans un) discours, alors que tout disciple est celui qui, dans un premier temps, est en quelque sorte un *infans* – privé de parole –, incapable de parler de ce qu'il ignore encore, c'est-à-dire les sujets professés par le maître.

La formation des enseignants implique une formation de maîtres. Le débat sur ses conditions de possibilité devrait toujours prendre en compte le fait que c'est de cela qu'il s'agit, à savoir, des conditions pour que des disciples, en principe *infans*, deviennent des maîtres *de* et *dans* quelque chose de discursif – mathématiques, mythologie, grammaire, histoire, etc. – pour d'autres jeunes oreilles. Par conséquent, ce qui se joue, c'est un processus isomorphe à l'éducation familiale et scolaire d'un enfant sous l'empire de la parole de l'adulte en position éducative, dans une position de maîtrise.

12. En effet, ces vérités étaient auparavant celles d'autres – de la catégorie de ceux qui professaient.

Toute *maîtrise* – le fait d'occuper la place du maître – suppose le *refoulement* du *désir* et donc, la castration du maître.

L'exercice de la maîtrise réclame la reconnaissance du désir dans l'acte. Il existe une tendance à considérer qu'est maître, au contraire, quiconque se situe hors d'atteinte de la castration. Pourtant, il faut distinguer le maître des *imposeurs* de la maîtrise se revêtant de toutes sortes d'oripeaux autoritaires. Il y a *discours du maître*¹³, mais non pas de *maître du discours*, même si l'on peut dire que le maître, c'est en fait la *parole* elle-même. L'exercice de la maîtrise suppose la reconnaissance de la sujétion à la parole d'un discours; du coup, tout maître de chair et d'os est paradoxalement le personnage qui témoigne de la castration même qui l'anime dans l'impossible métier de la maîtrise.

La *maîtrise* et la *castration* composent les deux faces d'une bande de Moebius. Il en va de même avec la *paternité*. On a tendance à penser que celle-ci donne lieu à une lignée qui va de l'*avant* : un homme se dit père face à un enfant – son enfant. Mais en réalité, la paternité se reflète dans le rétroviseur. Un homme peut se faire passer pour le père face à l'enfant, il peut en désigner un autre comme étant son enfant à condition qu'il se reconnaisse en tant que fils d'un autre qui l'a précédé dans le discours. Bien que l'homme soit toujours fils de quelqu'un, il n'aura de père que s'il aura reconnu ce dernier symboliquement, qu'il aura fait sienne sa parole, et qu'il aura inconsciemment accepté d'être son fils. Il n'y a pas de paternité sans filiation et vice versa, c'est-à-dire sans la castration qui empêche que les lieux du discours soient remplis et absolus. On n'est père que dans la mesure où l'on est également fils. Pas uniquement dans le sens où le père d'aujourd'hui a été auparavant un fils-enfant qui, bien qu'il ait grandi, continue d'être le fils de quelqu'un sur le plan civil. Fondamentalement, c'est seulement dès lors qu'il se reconnaît en tant que fils d'un père, qu'il peut de fait se prétendre père à son tour. En somme, il n'y a pas de paternité sans castration.

S'il n'y a ni maîtrise ni paternité sans castration, c'est qu'elles ne sont possibles qu'au sein d'une filiation. Un père ne peut exprimer une parole qu'en qualité de fils. La parole adressée à l'enfant témoigne de la castration qui anime l'énonciation, autrement dit, le père en question se reconnaît en tant que fils d'un autre qui a été fils à son tour, et ainsi de suite. Par conséquent, tout père parle du lieu de la castration de son prédécesseur, et donc de la *dette symbolique* transmise

13. Allusion aux quatre discours lacaniens : discours du maître, de l'hystérie, de l'analyste, et le discours universitaire. Cf. Lacan (1969-1970).

de génération en génération, comme nous l'avons développé plus haut. De la même manière, le maître ne peut adresser la parole qu'à condition de *perlaborer*¹⁴ le fait d'avoir été disciple d'un autre, en d'autres termes, d'avoir été *infans* par rapport à une parole maîtresse. Ainsi, la parole du père et celle de l'enseignant n'adviennent qu'au sein d'une tradition filiale à laquelle on a accès en payant le prix de la castration et de la reconnaissance du désir.

Dans la formation des enseignants, le candidat ne peut pas éluder le fait qu'il doit au préalable prêter l'oreille à l'invocation d'une *parole professorale* pour ensuite s'y attaquer, de sorte à se lancer à son tour dans l'aventure de l'é(an)nonciation. La formation impose un coût psychique ou un engagement subjectif du candidat, en plus – évidemment – de l'effort et du temps consacré à l'étude de la matière des connaissances disciplinaires.

Pour pouvoir professer un savoir disciplinaire, une langue épistémique quelconque – les mathématiques, le portugais, le français, l'histoire, etc. –, le candidat doit d'abord s'aliéner en elle pour, ensuite seulement, trouver son propre lieu de parole au sein d'une tradition filiale. La conquête de ce lieu implique le coût psychique de devoir se confronter à la parole du maître, à la *maîtrise* en soi de la parole elle-même. Cette conquête est formatrice, plus exactement, elle est le nœud de la professionnalisation même des enseignants. D'ailleurs, elle est ce nécessaire engagement subjectif dans la *perlaboration* du fait d'avoir été l'objet d'une parole professorale.

En résumé, il n'y a pas de parole professorale susceptible d'avoir une incidence sur un sujet en dehors d'une tradition filiale de maîtres et inversement. Cependant, c'est justement ce que n'arrivent pas à concevoir les nouvelles investigations de type positiviste sur ledit effet-professeur ou facteur d'impact en vogue outre-Atlantique. Celles-ci consistent à identifier par l'observation une nouvelle compétence personnelle et à tenter de la reproduire par imitation.

Ainsi, la question qui se pose à nos yeux est de savoir jusqu'à quel point une parole maîtresse aura des chances d'advenir au sein d'une filiation ou tradition professorale. Chaque candidat doit conquérir psychiquement le lieu de maître qui est le sien. Cette épreuve se situe dans la singularité pour chacun d'eux, comme le montrent notamment les travaux de Blanchard-Laville (2013).

En ce sens, la parole du maître a non seulement une incidence sur les jeunes publics, mais elle résiste aussi à certaines contingences funestes plus ou moins

14. Terme freudien (*Durcharbeiten*) qui désigne le travail psychique d'élaboration.

transitoires dans l'histoire et susceptibles de réserver un triste sort à un enfant ou un autre, ce à quoi ont précisément échappé Sigmund Freud, juif pauvre dans la Vienne impériale, et Albert Camus, pied-noir orphelin de père, fils d'une mère analphabète et pauvre également dans l'Algérie française.

La tradition filiale au sein de laquelle peut naître une parole capable d'avoir un impact n'est pas immuable et peut donc très bien finir par se désagréger. En effet, dans l'imaginaire social à un moment donné de l'histoire, il n'est pas impossible de voir se dégrader les principes du pouvoir de la parole des enseignants¹⁵. Dans ces circonstances, il devient encore plus difficile de voir émerger une parole maîtresse à même de redistribuer les conditions toujours fragiles d'une éducation, d'une formation, et donc, ce qui est possible risque de s'avérer impossible pour bon nombre de petits Sigmund et Albert à venir.

Conclusion

La façon dont un enseignant s'adresse à ses élèves est une des nombreuses variables en jeu dans l'apprentissage. Cependant, loin de considérer ce différentiel dans la posture professionnelle de l'enseignant comme une caractéristique comportementale, observable au sens positiviste, notre raisonnement à la lumière de la démarche de recherche nommée psychanalyse dans l'éducation se fait en ces termes : quelle serait la place de la parole enseignante dans l'éducation et la formation ?

L'opération conceptuelle développée dans ce texte suppose de prendre en compte l'enseignement dans le champ de la parole et du langage, selon la proposition de Jacques Lacan pour l'expérience psychanalytique. En ce sens, nous montrons la nécessité de concevoir la formation professionnelle des enseignants comme le passage d'un état d'*infans* à une position de maîtrise de la parole dans un domaine de savoir disciplinaire donné.

Pour conclure, on peut dire que la façon dont l'adulte en position de maître adresse la parole à un apprenant en position de disciple constitue un élément clé dans le succès ou l'échec de l'apprentissage et de la formation.

15. Référence au texte de Lacan *La direction de la cure et les principes de son pouvoir* (1958).

Bibliographie

- BLANCHARD-LAVILLE C. *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF, 2013.
- CAMUS A. *Lettre à Louis Germain* du 19/11/1957. En ligne : [http://www.huffingtonpost.fr/nicolas-bersihand/anniversaire-mort-albert-camus_b_4537141.html], consulté le 4 mai 2016.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin, 1992.
- FREUD S. Sur la psychologie du lycéen. In : Freud S. *Œuvres Complètes - 1913-1914*, volume 12. Paris : PUF, 2005, pp. 331-337.
- GOMES C. A escola de qualidade para todos : abrindo as camadas de cebola. *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 2005, n° 13, pp. 281-306.
- KLEIN R. & FONTANIVE N. *Relatório dos fatores associados ao desempenho dos alunos da Fundação Bradesco 2009*. Rio de Janeiro : Fundação Cesgranrio, 2010.
- LACAN J. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse (1953). In : LACAN J. *Écrits*. Paris : Seuil, 1966, pp. 237-322.
- LACAN J. *Le Séminaire n° 4. La relation d'objet (1956-1957)*. Paris : Seuil, 1994.
- LACAN J. *Le Séminaire n° 5. Les formations de l'inconscient (1957-1958)*. Paris : Seuil, 1998.
- LACAN J. La direction de la cure et les principes de son pouvoir (1958). In : LACAN J. *Écrits*. Paris : Seuil, 1966, pp. 585-646.
- LACAN J. Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien (1960). In : LACAN J. *Écrits*. Paris : 1966, pp. 793-828.
- LACAN J. *Le Séminaire n° 17. L'envers de la psychanalyse (1969-1970)*. Paris : Seuil, 1991.
- LACAN J. *Le Séminaire n° 20. Encore (1972-1973)*. Paris : Seuil, 1975.
- LAJONQUIÈRE L. (DE). *Figures de l'infantile* (traduit par M. Monteiro). Paris : L'Harmattan, 2013.

- LAJONQUIÈRE L. (DE). De Victor de l'Aveyron à Helen Keller : du bon usage de la parole dans l'éducation des enfants. *Cliopsy*, 2014, n° 11, pp. 55-67. En ligne : [http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2014/05/055-c11-ok-Leandro.pdf], consulté le 4 mai 2016.
- LE ROBERT. *Dictionnaire Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1996.
- LUYTEN H. The size of school effects compared to teacher effects: An overview of de research literature. *School of Effectiveness and Scholl Improvement*, 2003, n° 14-1, pp. 31-51.
- MANNONI M. *Éducation impossible*. Paris : Seuil, 1973.
- PIAGET J. *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF, 1975.
- SOARES T. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. *Estudos em avaliação educacional*, 2003, n° 28, pp. 103-124.

The teacher-pupil relationship: between debt and filiation. Psychoanalytic approach of the teacher's speech in Education

Abstract: This text offers a singular approach of psychoanalytic research in the field of educational sciences. Our methodological approach is described as *psychoanalysis in education*, as opposed to the classical expression of 'psychoanalysis application'. It underlines an already well-known question : is the teacher's way of addressing his pupils another significant variable in the latter's learning process? To do so, we shall examine the testimonies of two adults remembering their pupil life. One is Sigmund Freud's, at the commemoration ceremony of his Secondary School's fiftieth anniversary, in Vienna. The other is Albert Camus's in a letter written to his old schoolmaster in Algiers, when he received the Nobel

Prize. Both remember the influence their masters had on their school-based learning and intellectual formation. The idea is : the teacher speech is the source of the educational act insofar it establishes a filiation between master and pupil, which takes the shape of the psychic transmission of a symbolic debt.

Key words: Education conditions. Clinical approach of psychoanalytic orientation. Relationship to knowledge. The classroom unconscious. Symbolic debt.

La relación maestro-alumno : entre deuda y filiación. Enfoque psicoanalítico de la palabra profesoral en la educación

Resumen : Este texto ilustra una forma singular de investigación psicoanalítica en el campo de las ciencias de la educación. Se denomina nuestra estrategia metodológica como *psicoanálisis en la educación* en oposición a la clásica expresión "psicoanálisis aplicado". Recupera a su manera una problemática conocida : ¿ produce efectos en el aprendizaje la manera en que un maestro se dirige a sus alumnos? Con ese fin, nos apoyaremos en dos relatos de adultos que recuerdan vivencias escolares. Uno de ellos es el de Sigmund Freud al pronunciar un discurso en las conmemoraciones del cincuenta aniversario de la creación del liceo que frecuentara en Viena. El otro es la carta dirigida por Albert Camus a su maestro en Alger cuando recibió el Premio Nobel de literatura. Ambos resaltan la influencia que tuvo la palabra de sus maestros en el aprendizaje y en la formación intelectual. Afirmamos que la palabra profesoral esta en el origen del acto educativo instaurando una filiación entre maestro y alumno bajo la forma de una transmisión psíquica de una deuda calificada de simbólica.

Palabras claves : Condiciones de educación. Enfoque clínico de orientación psicoanalítica. Relación al saber. El inconsciente en el aula. Deuda simbólica.

Léandro DE LAJONQUIÈRE. La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 2, 2016, pp. 63-81. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-27-0.