Dimanche 31 mai 2015 – 16 h 51 [GMT + 2]

NUMERO 512

Je n'aurais manqué un Séminaire pour rien au monde— PHILIPPE SOLLERS
Nous gagnerons parce que nous n'avons pas d'autre choix — AGNÈS AFLALO

www.lacanquotidien.fr

Désir, droit, religion : les suites du mariage pour tous

Une famille pour tous…, la chronique d'Hélène Bonnaud

La surprise vient de l'Église protestante de France qui a décidé de donner sa bénédiction aux mariages homosexuels. C'est une première qui montre l'ouverture de cette Église qui a fait le choix de s'accorder à la loi concernant le mariage homosexuel plutôt que de rompre avec elle. Et elle l'a fait, en votant quasiment à l'unanimité pour que le mariage homosexuel puisse être célébré dans ses temples.

Religions pour, religions contre

Dans son article « La différence protestante », parue dans *Libération* (1), Alain Duhamel nous dit : « Les protestants traditionnels sont éduqués à respecter les lois et les normes de leurs pays, comme le font les juifs, plutôt qu'à chercher à imposer leurs préceptes à la société civile, comme l'ont si souvent fait ou cherchent à le faire catholiques et musulmans. » Il oppose donc les protestants et les juifs aux catholiques et aux musulmans ! Cette mise en perspective devrait faire des vagues, tant en effet les catholiques vont devoir plancher à nouveau sur la question, s'ils ne veulent pas paraître une fois de plus à la traîne et réfractaires à tout changement sociétal.

Cela paraît indiquer un fait important quant à la fonction de l'Église dans notre société. Elle accompagne ou impose. Elle s'adapte ou prend les armes. C'est d'ailleurs ce qui se passe en France où le mariage homosexuel est devenu le symptôme d'une société divisée entre l'ordre moral et religieux d'une part, et les nouveaux modes de vie de sa population, d'autre part.

La famille en tant qu'objet pluralisé ne plaît pas. Elle est devenue le lieu d'un conflit idéologique entre les partisans des nouvelles familles et ceux qui ne reconnaissent qu'un seul modèle, celui de la famille patriarcale. Or, la famille Une n'existe plus. Aujourd'hui, la famille est multiple. Elle n'est plus prisonnière du modèle qui, jusque-là, prônait exclusivement une union entre un homme et une femme entièrement tournés vers le sentiment d'agrandir leur famille, de poursuivre leur lignée et de sauvegarder le nom du père.

Mariage et religion

Quel lien faisons-nous entre le mariage et le religieux ? N'est-il pas acquis que le mariage est avant tout la célébration d'une union entre deux personnes, qu'elles soient de sexes différents ou de même sexe ? Rappelons que la loi sur le mariage homosexuel est parue au Journal officiel du 18 mai 2013. Cela fait donc deux ans. Plus de 17 500 mariages de personnes de même sexe ont été célébrés en France. Aucune religion ne peut dès lors y imposer ses règles. Chaque religion ne peut les imposer qu'aux personnes qui adhèrent à son Église. Il est important que le pouvoir religieux ne s'immisce pas dans la loi.

Nous ne pouvons d'un côté être intolérants à l'Islam qui ne cesse de limiter les droits de ses adeptes et tolérer l'ingérence du discours religieux dans les lois qui nous gouvernent Lorsque le mouvement « La manif pour tous », LMPT, (formé contre la loi dite « mariage pour tous ») se transforme en parti politique et qu'il devient dès lors possible de déduire de sa feuille d'impôt les dons qu'on peut lui faire, on se questionne sur ce choix. Il ouvre sans doute plus de perspective que de figer le mouvement sous le regard culpabilisant de la religion. Il fallait y penser… C'est ce que vient de déclarer sa présidente, Ludivine de la Ronchère. Il suffit d'aller sur son site pour réaliser à quel point ce mouvement s'organise et revendique la défense de « la famille attaquée » et « une mise en cohérence de notre statut juridique avec notre activité militante.»

En devenant parti politique, pari est pris qu'on oubliera que *la manif pour tous* incarne le discours religieux qui sous-tend toute sa politique anti-homo. Et pourtant, à lire la rencontre de Ludivine de la Ronchère avec le pape François (2), on saisira le lien intrinsèque entre ce parti et la religion catholique. Cette transformation en parti politique indique la portée de son message : *La famille traditionnelle est le garant de notre avenir*, c'est-à-dire *il faut revenir aux idéaux du siècle dernier et bannir les couples homos, porteurs d'enfants nés par GPA !*

S'il s'agit d'un nouveau parti, il est fort à craindre qu'il relève du parti de la haine, celle qui s'enracine dans le refus de la différence de l'Autre, au nom de l'ordre que représente le couple hétérosexuel et la famille patriarcale. En organisant des veillées dans toute la France, elle cherche à promouvoir ses idées sur la procréation et lutte pour « préserver l'unité paritaire de la filiation humaine garantie par le droit français dans le mariage civil » (3). Sa lutte contre la GPA est son nouveau cheval de bataille, alors que pour l'instant, la GPA n'est pas autorisée en France !

Ouvertures nouvelles

Malgré cela, l'actualité ne nous déçoit pas avec deux événements qu'il faut saluer aujourd'hui :

1. La Cour de cassation vient de valider le mariage d'un couple homosexuel franco-marocain, « estimant que la liberté fondamentale de se marier l'emportait sur une convention bilatérale passée entre les deux pays » En effet, la France a signé une convention bilatérale avec le Maroc qui dispose qu'en *«cas de mariage franco-marocain, chacun des deux membres du couple doit se conformer aux lois de son pays ».* Or le droit marocain interdit le mariage homosexuel. Et une circulaire dite «Taubira», en date du 29 mai 2013, explique que *«les conventions [ont] une valeur supérieure à la loi».* Cette avancée va dans le sens du mariage homosexuel malgré le religieux qui, dans de nombreux pays encore, fonde le droit des peuples.

2. L'Irlande vient de procéder à un référendum concernant la loi sur le mariage homosexuel qui a obtenu plus de 60% de votes favorables. Cela met au jour la chute de l'influence catholique dans ce pays, pourtant marqué par la puissance du pouvoir religieux.

Ces deux avancées montrent qu'un mouvement pour la légalisation du mariage entre personnes de même sexe est en marche : de plus en plus de pays l'envisagent. De fait, il n'est plus forcément interdit de se marier avec un partenaire du même sexe venant d'un pays du Maghreb. Sur le site Service-public (site officiel de l'administration française), à la rubrique « mariage », vous trouverez cette note : « Attention : le mariage entre personnes de même sexe auprès d'une autorité étrangère n'est possible que dans un nombre réduit de pays. » (4) On en compte neuf – et certains territoires minoritaires des États-Unis et du Mexique.

Dès lors, la religion et ses effets délétères sur le choix de partenaire sont battus en brèche par de nouvelles positions qui cherchent à encadrer les nouveaux couples plutôt qu'à les oublier, les refuser ou les bannir.

1 : *Libération* du 21 mai 2015, p. 21.
2 : http://www.lepoint.fr/societe/la-presidente-de-la-manif-pour-tous-rencontre-le-pape-12-06-2014-1835509_23.php
3 : http://www.lamanifpourtous.fr/fr/component/content/article/2-uncategorised/1684-agenda-des-veilleurs-et-sentinelles-en-france
4 : http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/N142.xhtml

Dire la Shoah : de *Phoenix* au *Labyrinthe du silence*

par Dominique Corpelet

Cette année fut commémoré le soixante-dixième anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau par les troupes soviétiques. Cette année, l'Allemagne va juger Oskar Gröning, « le comptable d'Auschwitz ». Cette année, deux films de langue allemande évoquent l'horreur nazie. À sa façon, chacun de ces deux films met en scène un sujet qui, face au réel, tente de trouver un bout de solution pour dire l'innommable.

Phoenix. 1945. Berlin. Dans les dédales d'une ville en ruine, Nelly, une jeune femme juive rescapée des camps, refait surface, le visage défiguré et le corps disloqué, dans une Allemagne qui, occupée à survivre, oublie déjà son funeste passé. Nelly doit d'abord se rétablir et subir une série d'opérations chirurgicales qui changeront à tout jamais son visage. Elle s'en va ensuite à la recherche de son mari, Johnny, dont elle est encore amoureuse. Elle voudrait retrouver celui qui, avant-guerre, l'accompagnait au piano lorsqu'elle chantait Kurt Weill. Mais dans ce pays tout entier orienté par sa propre reconstruction, Nelly est un spectre dont personne ne veut entendre l'histoire. « Personne ne vous posera de question », lui dit-on. D'ailleurs, personne ne la croirait. Finissant par retrouver Johnny, qui ne la reconnaît pas mais lui trouve une troublante ressemblance avec la femme qu'il croit morte aux camps, Nelly découvre peu à peu qui fut cet homme qu'elle a aimé et qui l'a livrée aux mains des nazis.

Quelle place trouver dans cette Allemagne, à l'heure zéro ? « Kein Rückkehr für uns », s'entend-elle dire : les survivants ne doivent espérer aucun retour possible dans ce pays. Johnny, qui s'est trouvé un emploi dans un cabaret, Le Phoenix, conclut avec Nelly un odieux marché : qu'elle se fasse passer pour sa femme et qu'ils se partagent ainsi l'héritage de sa famille morte aux camps. L'amour aveugle pour cet homme l'amène d'abord à s'en faire l'objet. Réduite au silence, elle se plie à la mascarade et au mensonge qu'il lui propose.

Face au silence auquel elle se voit contrainte, Nelly finira par ébaucher une solution. À ceux qui n'en veulent rien savoir, elle parviendra à faire entendre l'horreur qu'elle a vécue dans sa chair. À ceux qui s'empressent de tourner la page, elle réussira à faire entrevoir un bout de vérité, à la faveur d'une scène conclusive. Devant leurs amis d'autrefois, qui fêtent le « retour officiel » de la rescapée des camps, Johnny se met au piano pour accompagner Nelly. La voix d'abord hésitante et cassée finit par s'affirmer et retrouver son timbre. Une voix ne s'oublie pas : Johnny la reconnaît. De sans voix et de sans nom qu'elle était devenue, Nelly renaîtra pour chanter comme jadis *Speak low*. Une voix renaît sur un monde en cendres.

Le réalisateur, Christian Petzold, a dédié son film à Fritz Bauer, qui fut l'initiateur des célèbres procès d'Auschwitz commencés en 1963 et qui permirent non seulement de juger une partie de ceux qui avaient été en charge de faire tourner l'usine de mort mais aussi de faire connaître à toute l'Allemagne l'ampleur du crime. Avec cette première vague de procès, un pays sort de sa passion de l'ignorance. Auschwitz devient le nom de l'horreur.

Im Labyrinth des Schweigens. 1958. Francfort. Treize ans se sont écoulés depuis la fin de la guerre. L'Allemagne d'Adenauer est sur la voie bien entamée de sa reconstruction. Elle fait de nouveau partie du concert des nations. Auschwitz semble désormais loin des mémoires. Hormis ceux qui l'ont vécu, qui sait ce qu'il s'y est passé ? Qui sait, ou qui veut savoir, que ce fut l'un des lieux de la barbarie nazie ? Comment l'intégrer à la mémoire et au récit historique ? Le jeune procureur Johann Radmann (qui incarne la figure historique de Peter Kalb) est né avec la guerre et ne peut donc pas être suspecté d'avoir participé au crime. Du crime, d'ailleurs, il ignore tout. La rencontre contingente avec un survivant des camps va l'amener à vouloir en savoir plus. Incité par Fritz Bauer, alors procureur général à Francfort, il va se plonger dans les archives minutieusement tenues par les nazis. Il y découvre l'étendue du meurtre, l'horreur du massacre, le sadisme des gardiens d'Auschwitz. C'est d'abord le « ne rien en vouloir savoir » des Allemands qu'il combat. Pour juger les criminels, qui furent les rouages directs de la machine de mort et qui désormais passent des jours paisibles en Allemagne, sans être un instant inquiétés, il s'agit de fonder en droit les actes criminels. Auditionner les victimes, éplucher les archives qu'en bon comptables de l'horreur les bourreaux d'Auschwitz ont tenues, extraire de ces archives les voix singulières des victimes, retrouver les auteurs des crimes, chercher les preuves. Confondre les bourreaux avec la parole des survivants. C'est aussi à son propre « je n'en veux rien savoir » que le jeune Johann s'affronte, lorsqu'il découvre que son propre père fut lui aussi adhérent au parti nazi.

Dans le dédale des archives et dans le labyrinthe du silence qu'est devenu son pays, Radmann tente de trouver une solution pour que l'horreur soit enfin connue de tous. Donner voix aux survivants, rendre justice pour inscrire dans l'histoire la vérité d'Auschwitz. Mais, « der Riss ist zu gross », la déchirure est trop grande et, face au réel insupportable, le jeune procureur puise dans les semblants et le symbolique : réciter le *Kaddish* devant le camp, rendre hommage à ceux qui restent et à ceux qui ont péri, donner une sépulture symbolique aux corps anonymes.

Dans ces deux films, un sujet tente de faire avec le réel, sans jamais reculer. Nelly, survivante, retrouve sa voix et son nom. Elle peut de nouveau chanter à pleine voix. Johann, homme de droit, redonne voix aux suppliciés et rétablit un bout de vérité. Face au silence, il s'agit de faire entendre le plus singulier de chaque histoire, et de permettre le surgissement d'un peu de poésie et de métaphore devant l'insensé. La langue bureaucratique du troisième Reich ravalait l'humain à une chose et traitait le sujet comme un « Stück », un morceau à jeter. Cette langue qui bannissait toute poésie fut celle du meurtre méthodiquement planifié.

Nelly, seule, et Johann, aidé par Fritz Bauer, luttent à leur façon contre l'oubli et le silence, contre la passion de l'ignorance et la voix tue. Tous deux sortent du silence, dans son versant *taceo*, alors laissant entrevoir l'indicible et l'inexplicable. *Schweigen* prend son origine de l'ancien haut-allemand *swigen*, « se taire ». Nelly, qui par sa voix a pu faire revivre celle qu'elle était autrefois, cesse de se taire, quitte Johnny et tourne le dos au passé. C'est sur un *speak low* qu'elle s'en va : « *Speak law/low, darling speak law/low*. […] *Time is so old and love so brief* ». Pudiquement, avec les voiles de l'art, elle souligne, *tout bas*, ce qui fut. Le style de Johann Radmann est tout autre : il veut crier l'horreur à la face du monde, *tout haut*. Il a soif de justice et de vérité – « *Speak law speak law !* » serait sa chanson. Tous deux tentent de dire l'indicible : avec les ressorts du langage, ils s'acharnent à cerner le réel, pour en dévoiler le point d'horreur, puis l'habiller des semblants que le régime nazi avait délibérément sacrifiés.

Lire aussi «Un phénix au visage humain » par Dominique Miller dans Lacan Quotidien *n°476*

TÉMOIGNAGE

Enseigner en collège à l'heure de la réforme[1]

par Sébastien Dauguet

En mémoire de Roger Cassin

À la charnière du XXe et du XXIe siècle, un savoir institutionnel sur l'enfant et sur l'adolescent s'est développé au sein de l' Éducation Nationale. De multiples disciplines sont convoquées, divers établissements créés (les IUFM, maintenant les ESPE) pour former des enseignants à leur métier de transmission. Pour autant, certaines lignes de faille dans les discours tenus se dévoilent de façon récurrente, notamment à l'occasion de la réforme du collège que le pouvoir a choisie de mettre en place. L'expérience de l'enseignement, lorsqu'elle se soutient du savoir qui se déplie au cours d'une psychanalyse personnelle, ne favorise pas une lecture consensuelle qui viendrait recouvrir les fractures. Elle conduit plutôt à interroger davantage le savoir produit et accumulé pour cerner « l'objet élève ». La prise en compte par Sigmund Freud du sujet de l'inconscient, ainsi que l'orientation de Jacques Lacan vers le réel au-delà des effets de vérité que tout usage de la langue véhicule, sont autant de points d'appui pour lire les efforts de parole singuliers qui s'engagent dans l'enceinte d'une classe, mais ils ruinent toute prétention à une solution qui aurait valeur de certitude définitive.

I) Savoir et/ou rencontrer ?

Enseigner ? Éduquer ? Les débats sont vifs quant au rôle que jouent, ou doivent jouer, les enseignants dans les différentes étapes que franchit l'enfant au cours de sa scolarisation. « Éduquer » et « enseigner » sont deux termes issus du latin mais tandis que le premier conserve un caractère ouvert de par sa signification étymologique « conduire en dehors », « faire sortir », le second fait généralement référence de façon univoque à un acte de transmission dont l'orientation verticale, du haut vers le bas, objective l'élève réceptacle. Enseigner ? Éduquer ? Chacun des deux versants du lien qui se noue entre les adultes et les générations qui leur succèdent connaît ses adeptes et ses détracteurs. Il apparaît surtout que l'enfant est au carrefour d'exigences qui peuvent paraître contradictoires : il est à la fois objet et sujet-à-venir, et donc, finalement, rarement questionné en tant que véritable énonciateur qui saurait exprimer les courants libidinaux avec lesquels il est aux prises (2).

L'Éducation Nationale est aujourd'hui un terrain gagné à la cause d'un discours éducatif fondé sur les psychologies comportementale et cognitiviste. Le savoir n'est plus censé être théorique, il est découpé en compétences, mixtes de savoir-faire et de savoir-être, à acquérir pour répondre aux exigences sociales. Les élèves eux-mêmes sont de plus en plus classifiés en fonction de leurs réponses aux attentes institutionnelles. Suivant leurs capacités à valider ou non les dites compétences, à avoir un comportement adéquat ou non, un diagnostic médical pourra à l'occasion être posé afin de saisir leurs troubles et conduire à leur rééducation. Cette logique est folle en ce qu'elle suggère qu'un savoir consistant peut être localisé dans le lieu de l'Autre et qu'il s'agit de s'y soumettre. Le cas des élèves considérés, voire diagnostiqués, comme « intellectuellement précoces », « dyslexiques », « dysorthographiques », « dyspraxiques » ou encore « hyperactifs », permet de repérer à quelles impasses nous rive toute visée adaptative même quand elle se dissimule derrière des idéaux prétendus pédagogiques.

Mathis, par exemple, a été diagnostiqué « élève intellectuellement précoce » et est suivi par le Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel (CNAHP). Néanmoins, les signifiants apparemment valorisés qui le désignent ont pour effet de museler sa singularité, de renforcer ses difficultés à trouver sa place dans le lien social et d'empêcher son éventuel désir de nommer son symptôme. La mère de Mathis est présente lors des conseils de classe de 2013-2014 d'une classe de 5e dont quelques élèves suivent mes cours d'anglais. Je ne sais pas encore qu'il sera l'un de mes élèves l'année suivante. Cette mère, déléguée des parents d'élèves, exige que chaque enseignant soit en position de savoir : savoir quant à la discipline qu'il enseigne, savoir quant à la place de l'élève dans le geste de transmission, savoir quant à la particularité de son fils. Elle ne parle pas de Mathis comme d'un sujet à part entière, mais comme d'un élève à nourrir, à alimenter, pour qu'il puisse réellement atteindre l'excellence. Lorsque je rencontre Mathis en classe à la rentrée suivante, il faudra, pour rencontrer le sujet derrière l'élève, trouver un moyen de me décaler des exigences de sa mère. Ce sera de façon détournée pour éviter toute confrontation brutale qui conduirait à une explosion de sa part : soit par une adresse à l'un de ses camarades pour lui parler de façon indirecte, soit en prenant appui sur un autre comme semblant pour justifier mes demandes. La stratégie fonctionne, Mathis prend rapidement goût au cours.

Au fil de l'année, Mathis ne consent pas au cadre mis en place dans les autres cours. Il peut devenir violent avec certains collègues qui pointent qu'il répète là un mode d'adresse déjà au principe de la cellule familiale. Prenant prétexte du « haut potentiel » de Mathis, la famille rappelle qu'il s'ennuie à l'école et explique qu'elle ne sait plus comment l'obliger à s'y rendre. Les réunions avec la psychologue du CNAHP ne contrecarrent pas la logique constatée : Mathis est absent plusieurs jours puis est finalement hospitalisé dans une unité de soin pour adolescents. Dans l'intervalle entre les simples absences et l'hospitalisation, je n'ai que la liberté de lui transmettre par le biais de son grand frère quelques livres pour enfants en anglais et une bande-dessinée sur la civilisation australienne que nous sommes sur le point d'étudier.

Mathis revient en classe quelques semaines plus tard, non sans me dire que l'un des livres, qu'il a lu en famille, *Oscar and Hoo* de Theo et Michael Dudok de Wit, l'a particulièrement ému. Façon de témoigner à quel point son désir singulier est touché par la contingence là où la tentation de nourrir le fantasme de sa mère compromet toute possibilité de le rencontrer. Façon aussi de condamner tout savoir préétabli, qui gouvernerait à partir de signifiants maîtres qui n'auraient plus à être mis à l'épreuve. Façon enfin de démontrer que le savoir est « une invention de pédagogues », qu'« apprendre, c'est une chose terrible, il faut passer à travers toute la connerie de ceux qui vous expliquent les choses » tandis que « Savoir quelque chose, n'est-ce pas toujours quelques chose qui se produit en un éclair ? » (3).

II) Evaluer… et rééduquer ?

J'enseigne l'anglais. Mais qu'est-ce que parler une langue ? S'agit-il d'un champ que l'on peut aisément décomposer en savoir, savoir-faire et savoir-être ? Avec la publication en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (4), la notion de communication, sur laquelle se fonde depuis de nombreuses années l'enseignement des langues vivantes en France, connaît une torsion qui n'est pas sans faire écho aux mutations sociales. Désormais, communiquer, c'est « utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique) ». Pour répondre à l'approche dite « actionnelle », l'enseignant doit favoriser chez le sujet apprenant la mobilisation de compétences multiples afin d'effectuer une tâche complexe : « La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches. » Le CECRL soutient sa démarche en répertoriant les activités de communication langagière qui participent de la compétence communicative : réception, production, interaction, médiation. De même, le document développe les différents niveaux d'acquisition possibles pour le sujet apprenant, de l'utilisateur élémentaire à l'utilisateur expérimenté. À l'évidence, le CECRL, qui a pour sous-titre « apprendre, enseigner, évaluer » et qui affirme définir « les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. », est un programme propre à une époque où l'évaluation est le signifiant maître (5).

À l'heure actuelle, l'enfant et l'adolescent sont la proie du discours du capitaliste, particulièrement pernicieux du fait des progrès de la science. Des objets gadgets sont fabriqués en masse pour combler apparemment leur manque mais aussi pour susciter leur frustration et donc les conduire à (se faire) acheter de nouveaux produits. La satisfaction de la pulsion est désormais au premier plan, le voile des mots est rejeté hors de la scène. Le discours pédagogique qui vise le seul accomplissement de tâches, d'activités, de productions qui reposent sur le registre du sens, intervient donc en une conjoncture où le poids du réel est manifeste pour des sujets devenus consommateurs qui ne parviennent pas toujours à cerner quels espoirs ils peuvent placer dans l'école. Dans des travaux en anglais créés à partir d'un poème chanté sur un rythme jazzé (et qui avaient aussi pour fonction de manier les formes verbales au prétérit simple), des élèves de 5e ont su transmettre les angoisses qui étaient leur lot à l'heure actuelle. Certains voient apparaître par un coup de baguette magique des sommes vertigineuses mais ils découvrent le matin au réveil qu'ils sont toujours aussi pauvres, qu'ils sont maintenant en prison ou dans un hôpital psychiatrique. D'autres déplacent leur enseignant de français dans un zoo. Celui-ci fait le brave devant un lion mais se trouve finalement mordu par la bête. Un binôme se penche sur le lien mère-fille mais l'adolescente évoquée voit le bijou qu'elle avait l'intention d'offrir se briser, découvrant par la même occasion sa fragilité. Un autre binôme revisite le conte de Cendrillon mais c'est du fait de sa rencontre avec un prince qu'une jeune fille devient servante. Une élève dont la mère s'est suicidée peu de semaines auparavant recrée avec un camarade une scène de zombies meurtriers dans un cimetière avant qu'ils ne se réveillent dans un film d'horreur. Rares sont les élèves qui parviennent à une chute véritablement apaisante ou réellement drôle, tel ce groupe qui fait manger à un dragon des saucisses qu'il a cuites, le condamnant à périr des effets de son propre feu. Et même dans cette vignette, on sent la difficulté de se protéger des affres du réel.

Éduquer ? Rééduquer ? La ligne de démarcation se fait de plus en plus floue. C'est plutôt en trouant la logique de l'évaluation contemporaine qu'il semble possible d'entendre les frémissements du désir chez les jeunes élèves. Ces derniers sont encore bien concernés par le savoir qui leur est transmis s'il leur est offert la possibilité de l'interroger pour ensuite s'en habiller à leur manière. Or, l'invention est la solution la plus propice à une séparation d'avec l'en-trop de jouissance qui fait retour sur le sujet quand il a le sentiment de n'être qu'un objet à éduquer, évaluer ou rééduquer. L'enfant est marqué par les signifiants qui l'ont accueilli dans le monde des vivants et il sait intimement que son usage de cette marque ne correspond jamais à aucun savoir qui serait tout prévisible. Ainsi que l'a indiqué Jacques Lacan :

> « on ne fait que s'imaginer […] choisir [la langue qu'on parle effectivement]. Et ce qui résout la chose, c'est que cette langue, en fin de compte, on la crée. Ce n'est pas réservé aux phrases où la langue se crée. On crée une langue pour autant qu'à tout instant on lui donne un sens, on donne un petit coup de pouce, sans quoi la langue ne serait pas vivante. Elle est vivante pour autant qu'à chaque instant on la crée. C'est en cela qu'il n'y a pas d'inconscient collectif. Il n'y a que des inconscients particuliers, pour autant que chacun, à chaque instant, donne un petit coup de pouce à la langue qu'il parle.» (6)

L'enseignant a donc à se saisir du désir inédit de l'élève, qui répond à, voire anticipe, son propre désir de transmettre, pour que l'éclair du trou dans le savoir continue de tracer sa voie, et que le savoir sur la castration symbolique ne devienne pas prétexte à la mortification des sujets. À charge pour lui de valider les acquis, les avancées, les trouées voire les apports de ses élèves, sachant qu'une part de ce qu'il valide, c'est la certitude de l'élève lui-même à avoir franchi un pas au-delà des contraintes auxquelles il devait jusque-là faire face.

III) Le je(u) du transfert (7)

Comment, dès lors, pour l'enseignant se situer face au savoir ? Est-il vraiment condamné à choisir entre incarner le maître et abandonner toute forme d'ambition ? Qu'est-ce que la psychanalyse enseigne du désir qui tranche avec l'aveuglement du seul discours éducatif ? Une dernière vignette l'illustrera. Dans cet établissement à proximité de Rennes, les élèves de 4e et de 3e sont répartis dans des classes différentes en fonction des enseignements qu'ils ont choisis : section européenne, LV2 allemand ou espagnol, option latin. Un tel choix contribue à créer des classes de niveau : les excellents élèves sont séparés des élèves en difficulté, créant ainsi un climat inconfortable dans un établissement où les clivages sont mis au jour. Un problème se pose avec une classe très scolaire, dont les élèves ne semblent s'intéresser aux cours que lorsque l'heure de la notation est proche. Plusieurs collègues ont réglé cette difficulté simplement : ils ont décidé de noter la participation orale. Pour ma part, n'étant pas satisfait par cette solution, je refuse d'aller dans le sens d'une pression plus forte de la note là où les élèves paraissent trop soumis à l'idéal du résultat au détriment d'un intérêt pour le processus de l'apprentissage. Lors du conseil de classe, les délégués des parents font le bilan des enseignements, critiquent plusieurs cours dont le mien. Les délégués des élèves, pour leur part, ne font aucun commentaire sur leur scolarité et n'alimentent pas la position des parents. Le lendemain en séance, mon analyste bouscule ma défense : « Vous avez touché à quelque chose chez les parents de vos élèves, vous avez fait du bon travail. »

Lors du cours qui suit le conseil de classe j'indique aux élèves qu'il est certes possible d'interroger un enseignant sur sa pratique mais qu'il existe plusieurs étapes avant de faire état d'éventuelles difficultés en conseil de classe : rencontrer l'enseignant dans un premier temps, puis consulter le professeur principal, organiser un entretien avec un parent d'élève, tirer aussi profit du rôle des délégués de classe, entre autres idées possibles. Les élèves perçoivent que, malgré mon émotion, je ne cède pas sur le fond de ma position. Ils prennent le parti de s'excuser plus ou moins, avouant que le discours des parents délégués dépassait ce qu'ils avaient souhaité formuler. S'opère alors un déplacement : ils me font comprendre que leur souci réside dans l'usage d'un cahier d'exercices comme support à une partie des activités. Il faut donc réexpliquer que ce cahier est un document imposé dans l'établissement et qu'il paraît délicat de ne pas l'exploiter puisque ce sont les parents qui l'ont acheté. En réalité une ouverture s'entrevoit dans ce changement de discours : les élèves interrogent plus fondamentalement l'enjeu pédagogique proposé si travailler pour la note leur est interdit.

Au fond, par la grâce de l'interprétation analytique qui est venue mettre un terme à mes incertitudes, j'ai pu (re)découvrir que si l'enseignant s'oriente d'un fil, fût-il celui du désir des élèves, se pose aussi la question de la façon dont il consent à se faire la dupe des positions auxquelles il est confronté. À partir des enseignements que tirent Jacques Lacan et Jacques-Alain Miller du *Banquet* de Platon, Juan Pablo Lucchelli distingue dans l'un de ses livres deux métaphores de l'amour sur lesquelles le sujet en position de savoir peut s'appuyer. Dans la première, « l'aimé, celui qui se trouve être l'objet

et le centre du désir des autres, devient aimant, manifestant ainsi un manque et abandonnant du coup sa position confortable » (8). Ce changement de posture est celui que tente de créer l'institution scolaire chez l'étudiant quand il devient enseignant : lui permettre de désirer pour des élèves là où il était en position d'objet pour ses professeurs. Dans la deuxième métaphore de l'amour, « c'est l'érastès qui, tout en manifestant un désir sans limites [...] devient lui-même une sorte d'érôménos, d'objet désirable, provocant le désir chez l'aimé qui, par cette opération, devient à son tour un aimant » (9). Ce renversement, qui ne nie pas le statut de sujet désirant de l'enseignant mais lui permet d'en situer les limites et la portée réelle, peut être l'effet inattendu de son transfert à l'endroit d'un psychanalyste qu'il rencontre dans son cabinet.

La manœuvre, qui consiste à mettre en évidence la dimension de semblant à partir de laquelle le cours peut fonctionner, conduit à une rectification subjective des élèves. Mais il s'agit d'en tirer profit pour aller plus loin. Ayant, dans d'autres établissements, travaillé avec les élèves sur des films de Tim Burton, et face à la curiosité que cela suscite, je lance : « Pourquoi pas avec vous une fois que nous aurons bien avancé dans le cahier d'exercices ? » Les visages se font radieux. Les élèves ont enfin compris que l'exploitation du cahier d'exercices n'a pas pour seule visée de leur permettre d'obtenir de bonnes notes mais aussi de leur faire découvrir les plaisirs de la pensée en langue étrangère. Ils sont soulagés. Pour ma part, je ressors épuisé de ma semaine. En consentant à me faire l'objet de la cause que je sers, celle du désir au-delà du seul désir de savoir, je m'efforce de soutenir une stratégie radicalement distincte des discours injonctifs qui réduisent ce qui se déroule dans une classe à une question d'apprentissage ou même de dressage que l'on peut toujours soumettre à l'évaluation. Chez les élèves, l'effet ne se fait pas attendre : après s'être longtemps interrogés sur le seul écart entre leurs notes, ils découvrent une problématique inattendue à partir du choix qui leur est laissé : à partir de quel film de Tim Burton pourront-ils le mieux mettre au travail leur représentation du monde et du savoir ? L'une des élèves de la classe s'emparera d'ailleurs de cette question pour révéler sa volonté de s'orienter vers les métiers du cinéma... et demander, pour en voir les œuvres, une liste de quelques réalisateurs majeurs de l'Histoire du Septième Art.

IV) Et la réforme du collège ?

Le ministère de l'Éducation Nationale vient de publier le décret permettant la mise en place d'une réforme du collège / des collèges pour la rentrée 2016. Le projet a divisé les équipes éducatives, conduisant à plusieurs temps de mobilisation et de manifestation. Outre les débats qui ont concerné les nouveaux programmes d'histoire, sont notamment critiquées la menace qui vise l'enseignement du grec et du latin, la disparition des sections européennes et des classes bilangues, la mise en place d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires qui se feraient au détriment de l'enseignement disciplinaire à proprement parler ainsi qu'une marge d'autonomie laissée à chaque établissement. Les tenants de la réforme défendent un nouveau modèle qui mettrait un terme à l'élitisme du système actuel et à l'exclusion des élèves en difficulté tandis que ses opposants craignent un nivellement vers le bas qui accentuerait la logique actuelle. L'enjeu est crucial en ce qu'il interroge la fonction symbolique de l'enseignant, la marge à partir de laquelle il peut identifier son désir de transmettre. A-t-il pour fonction d'endosser un savoir qu'il ferait partager aux générations qui lui succèdent ou plutôt de créer des situations face auxquelles les élèves auraient à apprendre à opérer des choix pour devenir plus autonomes dans la société à laquelle ils appartiennent (10) ? On saisit donc qu'à une époque où le savoir serait disponible partout, notamment du fait du rôle de l'Internet dans la civilisation

contemporaine, le sujet-supposé-savoir n'a plus le prestige qui l'entourait jadis, comme si tout adulte en position d'autorité ne pouvait qu'être tenté par une identification au leader selon le principe freudien (11).

Jacques-Alain Miller et Éric Laurent ont mis en évidence que la psychanalyse du tout dernier enseignement de Lacan a partie liée avec l'inexistence de l'Autre (12). Un enseignant peut déduire de ce savoir plusieurs positions. Tout d'abord, il peut faire le choix du relativisme absolu, toujours proche de la posture du cynique, et se désintéresser des effets possibles d'une réforme en défendant sa particularité ou son indifférence à l'égard des textes issus des politiques. Il peut aussi, dans le cas qui nous concerne, réaffirmer son attachement à des principes qui sont apparemment plus ancrés dans l'imaginaire collectif, à l'image du « socle commun » qui définirait les acquis nécessaires pour tous. On sait cependant combien une logique trop inclusive contribue à interdire l'accès au savoir à certains élèves au parcours compliqué, parce qu'ils ne peuvent consentir à un modèle qui exige ou qui nourrit sans compter sur leur singularité subjective. Enfin, l'enseignant peut revendiquer comme la cause à défendre la seule démarche de l'élève dans le processus de l'apprentissage, comme si d'aucuns pouvaient espérer finir par en déchiffrer l'énigme intégralement un jour. Outre que ce fantasme repose, par un renversement inattendu, sur l'idée que l'apprentissage passerait forcément par le franchissement d'étapes établies d'avance, il est légitime d'en interroger l'impact éventuel sur certains élèves aux assises symboliques précaires.

La force du travail de transmission n'apparaît en fait que lorsque le désir de savoir de l'élève est à la fois supposé et respecté, c'est-à-dire quand un lieu d'adresse authentique est proposé à des enfants, des adolescents qui sont encore (forcément) limités dans leur accès aux usages du lien social. Or, si, pour ma part, c'est la psychanalyse qui m'a offert la possibilité d'incarner de façon plus légère et plus sereine la place d'un sujet-supposé-savoir, c'est en réalité aussi le travail auquel s'adonnent la vaste majorité des enseignants : entre déclencher le désir de questionner et de remettre en perspective et créer de nouveaux circuits qui ne condamnent pas à l'identification à un seul enseignant. Dans le débat actuel, il ne s'agit dès lors pas de renier systématiquement la place que le professeur prend dans l'apprentissage et par la même occasion de rejeter la fonction de l'amour de transfert. Pour que le savoir scolaire ne soit pas réduit à sa concurrence avec les objets du capitalisme, il s'agit donc plutôt de préciser ce à quoi tout désir vivant ne peut que résister, à savoir l'utilisation du savoir comme alibi pour faire taire l'inconscient. Restaurer le voile du désir au sein de l'Education Nationale ne s'obtient ni par la fétichisation du savoir ni par une fascination calculée pour l'élaboration intellectuelle d'un sujet mais exige plutôt de saisir comment tout désir s'accroche à un lien social pour l'interroger et le transformer. Ceci n'est possible que si l'expérience des enseignants et des élèves est entendue au plus près de leur subjectivité, c'est-à-dire si une place est offerte à une parole qui vise, ou bien pour qu'elle vise, l'assomption du désir qui lui est noué.

1 : Ce travail a pu s'élaborer en prenant appui sur les réunions du laboratoire CIEN « D'où tu me parles ? » de Rennes et d'un travail en cartel orienté par la question : « Psychanalyse et autres discours : des rencontres et des liens ? ».

2 : Jacques-Alain Miller distingue la psychanalyse de la pédagogie en ce que « dans le discours analytique, le savoir de l'enfant est respecté », c'est-à-dire « respecté comme celui d'un sujet de plein exercice » et non pas celui d'un « sujet à venir », in « L'Enfant et le savoir », *Peurs d'enfants*, Paris : Navarin, 2011, p. 18.

3 : Lacan J., *Le Séminaire*, Livre XVI *: D'un Autre à l'autre* (1968-1969), Paris, Seuil, 2006, p. 200.

4 : Cadre Européen Commun de Référence sur les Langues, http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html. Les citations sont extraites de la page d'accueil et du document téléchargé.

5 : Ce paragraphe reprend certains points que j'ai développés dans « Enseigner une langue : le cadre à l'épreuve du réel », revue *Accès : Bulletin de l'Association de la Cause Freudienne Val de Loire-Bretagne* intitulé *Langue et création*, n° 5, juin 2013, pp. 25-30.

6 : Lacan J., *Le Séminaire*, Livre XXIII *: Le Sinthome* (1975-1976), Paris, Seuil, 2005, p. 133.

7 : Je choisis de rependre ici la notion de « jeu » à partir de plusieurs énoncés de Sigmund Freud cités dans « Pour introduire la discussion sur le suicide », nouvelle traduction de Fernand Cambon, in Philippe Lacadée, *La Vraie vie à l'école : La Psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*, Paris, Michèle, 2013, p. 211. : « L'école ne doit jamais oublier qu'elle a affaire à des individus qui ne sont pas encore mûrs et auxquels on ne peut dénier le droit de s'attarder à certains stades de développement, y compris peu réjouissants. Elle ne doit pas revendiquer pour elle le côté impitoyable de la vie ; elle n'a pas le droit de vouloir être plus qu'un lieu où l'on joue à la vie. »

8 : Lucchelli J.P., *Métaphores de l'amour : Étude lacanienne sur* Le Banquet *de Platon*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2012, p. 13.

9 : *Ibid.*, pp. 16-17.

10 : On lira par exemple, pour saisir l'étendue du clivage, les pages consacrées aux débats que la réforme suscite dans *Le Monde* du mardi 19 mai 2015, pp. 18-19.

11 : Sigmund Freud, « Psychologie des foules et analyse du moi » (1921), in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 2001, pp. 129-242.

12 : Laurent É. et Miller J.-A., « L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique », Cours « L'orientation lacanienne » 1996-97, inédit.

Lacan Quotidien

publié par navarin éditeur

INFORME ET REFLÈTE *7 JOURS SUR 7* **L'OPINION ÉCLAIRÉE**

▪ comité de direction

directrice de la rédaction catherine lazarus-matet clazarusm@wanadoo.fr

directrice de la publication eve miller-rose eve.navarin@gmail.com

conseiller jacques-alain miller

▪ comité de lecture

pierre-gilles gueguen, catherine lazarus-matet, jacques-alain miller, eve miller-rose, eric zuliani

▪ équipe

édition cécile favreau, luc garcia

diffusion éric zuliani

designers viktor&william francboizel vwfcbzl@gmail.com

technique mark francboizel & olivier ripoll

médiateur patachón valdès patachon.valdes@gmail.com

▪ suivre Lacan Quotidien :

▪ecf-messager@yahoogroupes.fr ▫ liste d'information des actualités de l'école de la cause freudienne et des acf ▫ responsable : éric zuliani

▪pipolnews@europsychoanalysis.eu ▫ liste de diffusion de l'eurofédération de psychanalyse

▫ responsable : gil caroz

▪amp-uqbar@elistas.net ▫ liste de diffusion de l'association mondiale de psychanalyse ▫ responsable : oscar ventura

▪secretary@amp-nls.org ▫ liste de diffusion de la new lacanian school of psychanalysis ▫ responsables : Florencia Shanahan et Anne Béraud

▪EBP-Veredas@yahoogrupos.com.br ▫ uma lista sobre a psicanálise de difusão privada e promovida pela AMP em sintonia com a escola brasileira de psicanálise ▫ moderator : patricia badari ▫ traduction lacan quotidien au brésil : maria do carmo dias batista

POUR ACCEDER AU SITE LACANQUOTIDIEN.FR CLIQUEZ ICI.

• *À l'attention des auteurs*

Les propositions de textes pour une publication dans Lacan Quotidien sont à adresser par mail (catherine lazarus-matet clazarusm@wanadoo.fr) ou directement sur le site lacanquotidien.fr en cliquant sur "proposez un article",
Sous fichier Word ▫ Police : Calibri ▫ Taille des caractères : 12 ▫ Interligne : 1,15 ▫ Paragraphe : Justifié ▫ Notes : à la fin du texte, police 10 •

•*À l'attention des auteurs & éditeurs*

Pour la rubrique Critique de Livres, veuillez adresser vos ouvrages, à NAVARIN ÉDITEUR, la Rédaction de Lacan Quotidien – 1 rue Huysmans 75006 Paris.