

Fantasme et enseignement

Jean-Marie Van der Maren
université de montréal

Comme toute activité professionnelle, enseigner n'est pas seulement mettre en oeuvre une activité cognitive, c'est aussi anticiper et mettre en scène les plaisirs liés à certains pouvoirs. De ce point de vue, quelques hypothèses interprétatives permettent de comprendre la dynamique de certaines situations scolaires. D'abord la fantasmatique nucléaire, soit la recreation de soi-même par la recreation d'un autre à son image idéale met en jeu des mécanismes de défense contre les deux risques attachés à cette fantasmatique: l'échec et, paradoxalement, la réussite. L'enseignement peut ensuite s'envisager selon les modalités corporelles du plaisir: nourrir et sevrer, retenir et éliminer, séduire puis se compléter. On conclut sur la nécessité de permettre aux enseignants de vivre leur fantasmatique en regrettant que certains "psy" plus ou moins humanistes aient conduit les pédagogues à culpabiliser et à réprimer certaines modalités essentielles du plaisir d'enseigner.

As in any other professional activity, teaching involves more than making use of a cognitive activity. It also involves anticipating, organising, and making real the pleasures connected with certain abilities. From this point of view, a few interpretative hypotheses enable us to understand the dynamics of certain school situations. First, nuclear script of fantasy, the re-creation of oneself by re-creating another individual to one's ideal image, activates defence mechanisms against the two risks attached to this fantasy: failure and, paradoxically, success. Teaching can then be considered according to the bodily forms of pleasure: nourishing and depriving, retaining and eliminating, and seducing and being fulfilled. It is concluded that teachers should be allowed to live out their fantasies. It is regrettable that some more or less humanistic, psychology-oriented individuals have led teachers to feel guilty and hence to suppress certain forms associated with the pleasures of teaching.

LIMINAIRE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Les analyses qui suivent se veulent des hypothèses interprétatives auxquelles il ne faudrait pas vouloir attribuer une valeur explicative: elles ne permettent certainement pas de faire des prédictions sur les conduites des individus et sur les pratiques institutionnelles. Ce sont des interprétations qui ont été suscitées par le parallélisme ou l'analogie que nous avons tiré entre l'observation de certaines situations typiques d'enseignement et certains écrits psychanalytiques. Nous nous référons donc à des observations particulières au sens où les situations qui nous ont inspirés mettaient spécialement en lumière des caractéristiques dont les liens avec certains thèmes abordés par des psychanalystes nous paraissaient évidents. Sans être des caricatures, ces situations nous parurent exemplaires dans la mesure où elles manifestaient à l'extrême, comme sous le

grossissement de la loupe, des traits qui sont latents dans de nombreuses situations et qui sont moins déterminants dans d'autres cas.

Nous n'attribuons donc pas une valeur causale aux processus dévoilés par ces interprétations: elles ne permettent qu'une compréhension. Non seulement la situation scolaire est sous-déterminée, au sens où l'occurrence d'un phénomène y dépend de la présence concomitante et conjuguée de plusieurs facteurs, peut-être tous nécessaires, mais aucun n'étant à lui seul suffisant. Mais encore faut-il considérer les situations d'éducation comme autant de systèmes ouverts dans un environnement riche. On ne peut faire l'inventaire des modifications de l'environnement auxquelles ces systèmes réagiront; on ne peut contrôler ces modifications et on ne peut anticiper que la richesse des modes de réactions de ces systèmes. Nous pensons donc devoir limiter l'ambition de nos analyses à la compréhension de situations passées sans leur permettre le risque d'une prédiction sur l'avenir. Au sens strict, ces analyses ne sont donc pas scientifiques, car outre la démarche suivie, étant donné les caractéristiques de l'objet d'étude, soit les situations pédagogiques en tant que système ouvert dans un environnement non vide, la vérification hypothétique des prédictions auxquelles nous succomberions ne pourrait être qu'aléatoire.

En précisant leur portée, nous dirons aussi que les analyses qui suivent ne sont pas généralisables. N'étant pas causales et s'appliquant à un objet sous-déterminé, elles valent essentiellement pour les situations typiques qui les ont suscitées. Cependant, nous croyons que d'autres situations d'enseignement peuvent être éclairées par ces analyses dans la mesure où les processus qui y sont mis en évidence semblent s'inscrire, à différents degrés, dans la culture pédagogique occidentale: les thèmes qu'ils évoquent ne sont pas étrangers à notre mythologie, à l'univers romanesque et théâtral. Leur domaine de vérité ou leur champ d'application est donc limité et s'il est des situations éducatives qui ne peuvent recevoir aucun élément de compréhension du cadre interprétatif que nous proposons, nous pensons qu'il ne faut pas conclure à l'erreur mais plutôt mieux préciser les limites du champ d'application. Peut-être celui-ci se limiterait-il aux situations typiques originales.

Les sites qui ont fourni les situations typiques ont quelques traits communs: ce sont trois écoles de "formation des formateurs," toutes trois francophones, l'une située en Amérique du Nord, les deux autres en Europe. Nous craignons devoir penser que la dynamique et les tensions de la formation sont vécues d'une manière plus cruciale, oserions-nous dire au carré, dans les lieux où l'on enseigne comment enseigner à de futurs enseignants. Dans leur volonté d'exceller, mais ceci est déjà une première hypothèse d'interprétation que nous retiendrons comme postulat méthodologique, les écoles de formateurs d'éducateurs, qu'elles

soient universitaires ou non, poussent sans doute à l'extrême, et cela sans le savoir, les caractéristiques de la situation pédagogique ordinaire: si on y observe des qualités, on y remarquera tout particulièrement les défauts, les contradictions et les conflits. Il se pourrait que les écoles "normales" résument, condensent et catalysent les problèmes des écoles "ordinaires." Ceci nous force à espérer qu'il puisse y avoir des exceptions et nous conduit à croire que nos interprétations ne peuvent être généralisables.

Les interprétations qui suivent, tout en visant la compréhension de l'enseignement, sont assorties de quelques commentaires prescriptifs. On y abandonne consciemment la description et l'interprétation pour peu que cette dernière puisse être objective, au profit de quelques prescriptions dont la normalité ne nous échappe pas. Nous pensons que ces commentaires nous sont autorisés dans la mesure où l'éducation est un phénomène culturel et moral. La relation maître-élève s'inscrit et se joue à l'intérieur d'une conception générale, pour un milieu donné, de ce que doit être l'éducation, l'instruction, le rapport au savoir et au pouvoir, la relation entre enfants et adultes. Interpréter des situations éducatives ouvre dès lors la porte à une relation entre cette conception générale et la lecture que l'observateur effectue de la situation. L'interprétation ne peut donc à ce titre être strictement objective et descriptive: elle renvoie au système de valeur de l'interprète et ne peut qu'être subjective et prescriptive. Le cadre de référence de nos interprétations, soit une certaine psychanalyse, est par ailleurs lui aussi un discours fondamentalement prescriptif (tout comme le discours prétendument scientifique de la psychologie): il n'est pas de théorie sur le psychisme humain qui implicitement ne se pose la question du normal et du pathologique et donc du comment l'homme devrait fonctionner si toutes les conditions ..., soit, "toutes choses étant égales par ailleurs". L'interprétation de la situation d'enseignement est donc marquée d'une subjectivité et tend à la normativité; nous ne nous en excuserons pas. Nous espérons que le lecteur qui ne partage pas notre cadre de valeur, soit un certain néo-conservatisme (vous y mettez aussi un peu de progressisme) et les postulats psychanalytiques qui introduisent notre texte, accepte notre requête: qu'il suspende son jugement, mette en parenthèses, si faire se peut, son système de valeur et tente de suivre le cheminement interprétatif que nous livrons; non seulement alors il risque d'apprendre certaines choses mais aussi de s'amuser en y reconnaissant certaines situations, certains personnages.

POSTULAT

- (a) L'activité professionnelle est le lieu possible d'un investissement libidinal qui, lorsque cette activité est combinée avec l'amour, permet

d'accepter, d'intégrer le pouvoir des pulsions et le pouvoir de la conscience. Erikson (1968, pp. 256–257) souligne que cette combinaison du travail et de l'amour est ce qui seul permet de vérifier l'identité et de la confirmer. Il indique de plus que “nous ne pouvons maîtriser et utiliser de façon créatrice nos pulsions que dans la mesure où nous sommes capables de reconnaître leur pouvoir par l'usage que nous en faisons, par la conscience que nous en avons, et surtout en les appliquant à l'activité de travail.”

- (b) Pour Szondi, du moins selon la présentation qu'en fait Niel (1960, pp. 48, 114–119), dans notre société où la division du travail est précise, l'attrait pour une profession sera d'autant plus marqué que sa pratique permet de décharger un besoin pulsionnel prééminent. Ceci correspond au concept d'opérotropisme par lequel, outre et en conjonction avec les nécessités sociales et les contraintes extérieures à ne pas négliger, l'individu aura le sentiment d'être à sa place parce que l'activité professionnelle correspond à ses besoins profonds. Dès lors, la signification pulsionnelle du travail tient à ce que, dans l'acte même où il s'exerce, il permet la libération des pressions exercées sur le moi par les besoins pulsionnels non satisfaits.
- (c) En s'appuyant sur S. Freud et A. Freud, Blos (1972, pp. 162–169) insiste sur le rôle de l'amour, du travail et de diverses activités (divertissements, loisirs, arts, et religion) qui leur sont équivalentes dans l'économie psychique. Lors de l'adolescence tardive, ces activités organisent en des sublimations opérantes (cf. opérotropisme) les pulsions partielles et leurs modalités libidinales, non utilisées dans l'élaboration de l'identité sexuelle, de façon à rendre ces tendances pulsionnelles conformes (acceptables) au moi – ce que Szondi appelle socialisation caractérielle ou professionnelle et sublimation (cf. Niel, 1960, pp. 44–45).

DU FANTASME

Le fantasme peut être défini comme un schème émotionnel anticipateur de l'action en complément du schème cognitif. C'est un schème qui a pour fonction de mettre en scène la pulsion et qui dès lors est, comme la pulsion, de l'ordre de l'inconscient. Cependant, on peut, en prenant quelques soins, repérer les structures fantasmatiques à partir des mythes, des rêveries et des fantaisies, c'est-à-dire de l'imaginaire dont le fantasme est un soubassement, et à partir des expressions cathartiques obtenues en thérapie ou dans des états de crises, situations dans lesquelles le sujet se contrôlant moins laisse parler son inconscient.

On peut dire que le fantasme intervient dans toutes les activités de

l'existence. Comme le dit Boesch (1976), toute action est anticipée, toute activité est préformée. Quand on pense se déplacer pour rencontrer quelqu'un, nous activons un certain nombre de schèmes anticipatoires: nous imaginons une stratégie de déplacement, une tactique de rencontre. A côté de cette structuration à l'avance de nos démarches au niveau cognitif, il y a un certain nombre de connotations, plus ou moins précises, qui vont se mettre en place et qui vont nous faire anticiper le plaisir ou le déplaisir du cheminement et de la rencontre, qui vont nous faire anticiper le pouvoir et les possibilités de réussir dans cette activité que l'on va entreprendre. Le fantasme est cette anticipation dans laquelle se déploient toutes les émotions que l'on vivra dans le trajet qui conduit à la réalisation de cette activité; le fantasme relie l'action aux effets psychologiques dont on va bénéficier ou dont on va pâtir en tant que sujet du projet que l'on se propose d'entreprendre.

Cette anticipation émotionnelle de l'action est telle qu'elle élimine de la perception de la situation les éléments ou les aspects qui ne sont pas subjectivement significatifs, si bien que l'individu qui entreprend l'activité n'en percevra que les éléments filtrés par le fantasme. Dès lors, dans un certain nombre de circonstances il ne verra de la situation que certains éléments qui vont le conduire à réaliser l'action d'une manière qui lui paraît prédéterminée, engagée à l'avance, dans laquelle il ne peut rien faire d'autre que ... ce qu'il fait. On peut dire que le fantasme en arrive à prescrire au sujet une manière d'agir.

Le fantasme agit comme une présentation immédiate, une mise en scène de forces qui peuvent être organisatrices ou paralysantes. Il menace quand il nous confronte à l'insuffisance de notre potentiel d'action, quand il nous révèle notre impuissance; à l'inverse, il exalte quand il dévoile la puissance, quand il annonce la réalisation de nos désirs, du pouvoir et du non-pouvoir, du comment la pulsion s'organise avec l'objet, que celui-ci soit matière ou humain.

ÉDUCATION, PASSION ET FANTASME

L'éducation apparaît comme un lieu privilégié où se manifeste une passion et une fantasmagorie des plus riches. Cette passion pédagogique explose dans toute enquête, dans toute contestation ou même discussion à propos de quelque projet éducatif que ce soit, et cela au niveau des idéologies tant sociales que politiques, religieuses ou psychologiques que ces propos affichent. Cette passion, essentielle et toujours insatisfaite a aussi son envers: le *burn out*, cette déprime qui brûle les enseignants qui après 15 ou 20 ans de vie professionnelle doivent être réactivés, re-passionnés. Cette passion s'explique dans la mesure où l'éducation est

concernée par une fantasmatique de la création (ou de la recreation) élaborée au travers des conflits et des tensions entre des pulsions de formation (pulsions de vie) et des pulsions de déformation (pulsions de mort).

DU DÉSIR D'ENSEIGNER

Désir de former

La fantasmatique nucléaire, c'est-à-dire la structure des fantasmes qui organisent le désir de former et la passion pédagogique, concerne la création, la fabrication, le modelage ou le remodelage d'êtres traités par l'inconscient comme des objets. Cependant, à la différence du sculpteur ou du potier qui modèlent eux aussi, la particularité du fantasme de l'éducateur tient au fait qu'il travaille l'homme en tant que sujet désirant (Kaës, 1973, p. 6): il y a dans le désir de l'enseignant un désir d'être désiré par l'enseigné (sinon lui-même, au moins le contenu de son enseignement). En témoignent les mythes, le théâtre comme les dépressions de rupture (en fin d'année scolaire, quand c'est un autre, sûrement moins bon pédagogue, qui va continuer notre tâche) et l'impuissance à déplaire chez beaucoup d'enseignants.

Désir et idéal

Le désir d'être désiré par la créature qu'il modèle s'exprime dans la recreation ou la réparation de soi-même par la création d'un autre à son image idéale. Le pédagogue apparaît alors comme un petit Dieu le Père, un Frankenstein, ou encore un Père-Mère qui crée, qui conduit, qui élève et qui pour cela doit savoir, doit pouvoir et doit juger. C'est là une tâche écrasante et rarement satisfaisante; c'est un boulot de Dieu le Père et malgré ça il y a peu d'élèves qui vont au ciel, il y en a bien peu qui deviennent des anges. C'est aussi une oeuvre qui oblige à avoir une certaine conscience des responsabilités et de la lourdeur de la tâche. Cette conscience oblige l'enseignant à bien se préparer, à faire tout ce qu'il peut, à tendre à la perfection de son action, et en contrepartie elle permet à l'enseignant de demander aux élèves qu'ils fassent eux aussi tout ce qu'ils peuvent.

Mais dans ce fantasme, l'enseignant est aussi un père providentiel, créateur qui agit et qui demande pour le bien des élèves qui ne peuvent pas apprécier maintenant mais qui remercieront plus tard. Il y a là un rapport de pouvoir, sinon de violence, qui ne doit pas paraître violent, qui

n'est que l'effet d'une bonté et d'un devoir supérieur pour lequel châtier, corriger, remodeler est un sacrifice (et non une douleur) que doit imposer et s'imposer l'enseignant; sacrifice avec son effet de purification, avec son effet d'élévation au-dessus de ce qui ne mérite même pas d'être nommé (Filloux, 1973, p. 155).

Fantasme nécessaire et nécessairement caché

Précisons dès ici, et il nous faudrait le répéter, que, pour que l'action pédagogique puisse être efficace, il est essentiel qu'une telle fantasmatique puisse se mettre en place et puisse être vécue. Le problème, peut-être d'un certain nombre d'enseignants, c'est de voir leur fantasmatique condamnée et d'être alors amenés à refouler, à réprimer et à mettre en place des stratégies d'actions avec leurs justifications idéologiques qui ne sont bien souvent que le retournement d'une fantasmatique normale; cela aboutit à les démobiler et à rendre l'activité pédagogique plus difficile qu'elle l'est déjà naturellement.

De fait, la dimension créatrice du fantasme avec ses aspects providentiel et sacrificiel pose problème. Certains psychologues et certains médecins qui se sont un peu trop mêlés d'éducation, et qui n'ont compris de la psychanalyse que ce qui pouvait leur donner du pouvoir, se sont empressés de culpabiliser les enseignants dans cette dimension fantasmatique. Car comment accomplir une tâche providentielle, sacrificielle et insatisfaisante, lorsqu'on vous condamne en dénonçant la violence (symbolique) que l'action pédagogique exige tout en ne pouvant pas la reconnaître. Il y a en effet dans le providentiel et dans le sacrificiel un déni de la violence qui en s'exerçant se purifie au nom du bien supérieur auquel elle conduit. Et comment le sacrificateur peut-il encore poser son geste (sacré) si on le culpabilise? Le dévoilement d'un tel pouvoir risque donc de rendre l'enseignant impuissant dans son action pédagogique.

Renoncement à la toute puissance et épreuves de formation

Au cours de sa formation, le formateur doit s'astreindre à renoncer non pas à son désir mais à la toute puissance coupable du désir pour accepter qu'il n'est pas le seul et unique formateur et que, si formateur il est, il n'est pas tout puissant. Cette renonciation se réalise, entre autres, par l'apprentissage des techniques professionnelles dont la maîtrise ne sera jamais parfaite et où il apparaît que la perfectibilité est des deux côtés de la barrière (Kaës, 1976).

Au cours de cette formation, le formateur devra rencontrer des

épreuves qui d'une part lui rappellent ses limites, sa possibilité d'impuissance, et qui, d'autre part, si elles ne sont pas évacuées par l'illusion d'une victoire à tout coup, contribuent à jalonner le développement de son identité professionnelle. Or, on peut se demander si actuellement les systèmes de formation des maîtres que nous connaissons (entre autres au Québec) n'évacuent pas de plus en plus ces deux données essentielles du cursus de la formation (le renoncement à la toute puissance et les épreuves) par un système où tous ceux qui y entrent ressortent certifiés sans problème, les épreuves étant réduites au rang de formalité, et dans lequel l'enseignement non-critique de certaines techniques (behavioristes, entre autres) peut faire croire qu'à chaque problème correspond une recette automatique. Deux illusions y concourent: la démocratisation entendue comme "tout le monde peut et sait faire tout, quand et comme cela lui plaît," et la suprématie du pratique sur le théorique considéré comme abstrait, stérile puisque hors de la réalité scolaire.

Risques de la réussite

La richesse d'une telle fantasmagorie de la recreation de soi par la création de l'autre n'est cependant pas dépourvue d'ambiguïté. En effet, dès qu'elle s'ébauche, cette oeuvre est marquée d'un double risque anticipé. Le premier risque est paradoxalement le risque de la réussite: qu'arriverait-il si la différence entre le créateur et la créature s'estompait, si la créature se prenait pour le créateur, et puisse le dépasser ou, se mettant à sa place, le débarquer? L'enseignant risque alors d'osciller entre un désir de créer et un désir de contrôler sa création en la détruisant ou en la mutilant: il s'agit de limiter les pouvoirs possibles de la créature.

Quatre techniques de protection de l'enseignant nous paraissent répandues. D'abord *l'enseignement clos* par lequel il s'agit de ne pas fournir aux étudiants toute la connaissance qu'il leur faudrait et que l'on pourrait leur transmettre. La rationalisation de cette clôture est aisée: on ne leur en donne pas plus parce qu'il faut s'adapter à leurs capacités limitées. On leur découvre un besoin de plaisir ludique et on sous-estime leur envie d'apprendre et leur plaisir de l'effort. Progressivement les étudiants goûtent au farniente et l'enseignant est rassuré: il ne sera pas détrôné.

Une autre technique de protection consiste en l'annulation du savoir essentiel pour ne plus transmettre que *l'accessoire*. En fait, on renverse les valeurs; on met l'accent sur les applications techniques où il suffit de suivre un mode d'emploi et l'on déclare superflue la connaissance des fondements théoriques de cette application. L'enseignant présente

parfois ces fondements, mais il les efface tout de suite. Il les a enseignés pour que les étudiants sachent qu'ils existent et qu'il les connaît, mais il leur suggère de ne pas les apprendre. Le savoir fondamental est présenté comme une digression ou comme une blague élitiste permettant la mystification. En conséquence, les étudiants apprennent l'énoncé du théorème mais ne savent pas le démontrer ; ils savent quel bouton presser mais ne peuvent pas expliquer pourquoi. Encore une fois le pouvoir créateur de l'enseignant est protégé : il ne sera pas débarqué par quelqu'un qu'il maintient en dépendance.

La troisième technique de protection contre les excès de la réussite s'apparente à *l'éducation permanente*. Elle consiste à faire croire aux étudiants que leur connaissance sera toujours à compléter, qu'ils devront jusqu'à leur mort (alors il n'y a plus de danger) fréquenter l'enseignant pour se perfectionner : "Votre langue ne sera jamais parfaite, votre écriture sera toujours à aiguiser, votre style à polir Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage" Et toujours le maître ainsi trouvera une faute, une indécatesse à corriger qui maintiendra la distance entre l'élève et lui. On argumente à partir d'une soi-disant évolution rapide du savoir (alors que celui-ci ne progresse que relativement lentement ; ce sont les applications technologiques qui galopent). Mais on leur cache que si on a et que si on aura encore toujours quelque chose à leur dire, c'est parce qu'on leur a caché et qu'on leur cachera encore une bonne partie de ce qu'on sait, sinon l'essentiel. On fait donc croire aux "sortants" et aux "sortis" qu'ils sont à perfectionner, qu'ils sont à requalifier, et on les fera courir de qualification en requalification. Rien de tel pour maintenir en place un système d'enseignement et ses nombreux fonctionnaires lorsque la population scolaire baisse en suivant la courbe de dénatalité. Ainsi, passant des enfants plus ou moins éduqués à l'éducation des adultes toujours à perfectionner, les enseignants gardent leur pouvoir et leur plaisir de créer. Puisque les adultes, en cessant de procréer, ne leur fournissent plus de matière première, ce seront les adultes eux-mêmes que les enseignants recréeront. Et le cycle est bouclé : ainsi transforme-t-on une bonne intention en exploitation.

Enfin, la quatrième technique de protection consiste à inclure dans le processus éducatif un élément apparemment positif mais, en fait, tel que l'éducation ne peut aboutir : *une injonction ou un critère paradoxal*. C'est l'effet pervers non voulu mais inconsciemment souhaité. Pour ce faire, il suffit que l'éducation comporte des consignes telles que l'étudiant, pour prouver sa réussite, soit obligé de commettre des gestes qui automatiquement le condamnent comme n'ayant pas réussi et, dès lors, le renvoient au pied de l'échelle ou l'excluent. Ainsi en est-il de l'éducateur qui

visé l'autonomie de ses élèves mais qui considère comme une révolte réclamant une reprise à zéro du processus rééducatif le refus d'un élève de suivre un conseil, geste qui pour ce dernier était le signe d'une autonomie conquise. Pour subtile que cette technique puisse se manifester dans les systèmes publics d'enseignement, elle apparaît plus crue dans les systèmes de rééducation, soit enseignement spécial, établissements carcéraux ou institutions psychiatriques. Il suffit que, changeant de point de vue, on puisse désigner le signe de la guérison comme symptôme de maladie. C'est le tonneau des Danaïdes où la compulsion à former trouve son compte et où, selon l'expression de Kaës (1973), l'éducateur peut combattre ses tendances à la déformation déprimante par la réformation réparatrice.

La peur de l'échec: sauver sa responsabilité

Le second risque anticipé est celui de l'échec de l'enseignement, soit la mise en échec du désir tout puissant de recreation ou de réparation. L'angoisse devant ce risque et les protections contre les blessures narcissiques anticipées se manifestent dans l'adhésion à des credos ou à des idéologies pédagogiques par lesquelles l'échec de l'enseignement peut ne pas exister. En simplifiant quelque peu, l'exploitation défensive de ces idéologies peut se manifester sous forme de deux credos, soit la pédagogie d'un développement spontané individuel ou groupal et la pédagogie sciento-technologique.

Si la structure de base des *pédagogies de la créativité spontanée et de la non-directivité* est relativement simple, ses conséquences le sont moins. Dans leur cas, il y a un déni du désir et du pouvoir de l'enseignant; ce n'est pas lui qui désire et qui crée, c'est l'élève. Le pouvoir, la volonté et le désir sont localisés chez l'étudiant, le professeur n'étant plus qu'un accessoire, une personne-ressource. Dès lors, le professeur, n'ayant ni désir ni pouvoir, ne peut plus être responsable d'un échec possible. Cependant, s'il y a réussite, le professeur s'attirera gratitude (tout cela provient justement de son empathie, et de son respect) et jouira de tous les bénéfices secondaires. Mais l'humanisme, qui permet le dégagement de l'enseignant au profit du pouvoir de l'élève, conduit aussi à considérer que celui-ci n'est pas responsable de son échec. S'il échoue, c'est parce que l'environnement, les conditions du milieu, la famille ou les écoles antérieurement fréquentées ont inhibé ou tué son désir d'apprendre. Maîtres et élèves ne sont plus responsables; ils sont seulement tributaires d'une pédagogie écologique. En outre, l'accent est déplacé du contenu de l'enseignement vers le besoin ou le désir d'apprendre. La connaissance et

le contenu seront accessoires; l'acte, le processus, la participation et la bonne volonté seront privilégiés, peu importe le résultat. L'on entendra: "c'est toi qui l'as fait, donc c'est bien".

Par une telle organisation des rapports, l'enseignant force l'élève à devenir autodidacte. L'enseignant n'est plus qu'une des nombreuses aides à l'apprentissage du "s'éduquant" qui, vite, devient un "auto-s'apprenant-auto-s'évaluant". Peu importent les connotations humanistes des termes utilisés. Car si les mots et leur choix sont utiles pour dire avec précision les choses, ils servent aussi à mentir et à cacher. Selon que la pédagogie en question est mise en acte ou n'est qu'un discours du type gant de velours sur une main de fer, le "s'éduquant" est, en tout ou en partie, obligé d'être autodidacte, avec les conséquences signalées par Kaës (1973, pp. 7-20). L'autodidacte est auto-créateur, auto-fécondateur. Il manifeste un refus de l'histoire, de la filiation, de la différence. Il efface son manque et les limites à sa toute-puissance. Et, qui plus est, il refuse l'autre en tant que celui-ci peut être sujet de désir. L'enseignant ne peut donc être pour lui qu'un objet, qu'un gadget. Par ailleurs, les examens étant refusés parce qu'épreuves face à un autre antérieur, les repères sociaux disparaissent et l'autodidacte court de défi personnel en défi personnel. Mais ce défi permanent étant personnel, qu'il soit réussite ou échec, il est en même temps nouveau défi, nouveau départ; et le mouvement s'engage dans un cycle infernal "auto-formant-auto-déformant". Ce cycle peut aisément rejoindre le modèle de l'éducation permanente et, passant d'excitations maniaques en dépressions, ne s'achever que dans l'échec du défi ultime, la mort.

Une forme parallèle de cette idéologie de la créativité spontanée se cache dans certaines pédagogies *centrées sur le groupe*. La parthénogénèse devient "groupe" et le savoir se montre dans la fumée des tasses de café. C'est le groupe qui sait, c'est le groupe qui crée, du moins s'il est dans de bonnes conditions climatiques. L'enseignant n'a plus qu'un souhait: s'impliquer, se fondre dans le groupe; il n'est plus devant, il n'est plus derrière, il est dedans. Mais pour y être, il faut à la fois séduire et être séduit; il faut gommer les différences radicales, dont la connaissance possédée, afin de pouvoir s'inter-féconder et de ne faire qu'un. Car chacun, enseignant et enseignés, ne peut plus être que dans et par le groupe. Il n'y a point de connaissance et d'existence hors du groupe. Tout et chacun est dans le groupe, et quiconque ignore tout s'il n'a vécu l'expérience et les sentiments du groupe. Il n'y a plus de connaissance que dans le sentiment du groupe.

Ces modes de protection contre le risque de l'échec connaissent le succès, car outre le déplacement de la responsabilité de l'enseignant, ils

effectuent un déni de la violence attachée à l'aspect providentiel et sacrificiel du fantasme et permettent le camouflage de l'insécurité et, pire, de l'incompétence.

La structure de base des *pédagogies sciento-technologiques* paraît moins innovatrice; elle est calquée sur les modèles industriel et bureaucratique. Ici, l'élève est malléable, objet d'un processus de formation et d'apprentissage comme dans les meilleures caricatures de la pédagogie traditionnelle. Pour tout dire: l'élève est éduicable. Il n'aurait de désir que de se soumettre à la loi institutionnelle: apprendre ce qu'il y a là à savoir. Cependant, l'apprentissage n'est pas plus le fait de la responsabilité de l'enseignant; celui-ci n'est qu'un agent du système d'éducation, un agent pris et coincé entre les élèves et le système qui le contraint mais duquel il attend tout. S'il ne réussit pas dans son enseignement, c'est parce que les programmes sont mal conçus, les manuels inadéquats, les moyens à perfectionner, les méthodologies trop complexes ou incohérentes. C'est le règne de la spécialisation (encore une occasion de recycler) et du personnel parascolaire: conseillers de tous genres, agents de développement et technologues de l'enseignement. L'espoir du succès éducatif tient dans la rationalité, l'algorithmisation, la programmation ainsi que dans la "quincaillerie" achetée et installée à grands frais, mais dont les enseignants ne savent pas se servir. Tout devient conditionné par la technologie: c'est l'ère des écoles polyvalentes, usines pédagogiques aux murs sans fenêtres pour l'expansion de l'audiovisuel, mais qu'il faudra fermer en cas de panne d'électricité car elles deviennent irrespirables et lugubres. Mais le but est atteint: la relation pédagogique est aseptisée. Elle est neutre et tout désir coupable est évacué: il suffit aux enseignants et aux étudiants de se soumettre aux lois de la technologie et des sciences de l'éducation. Enfin, si pour finir on y échoue quand même, c'est à cause des fonctionnaires gouvernementaux qui élaborent programmes et examens en chambre, c'est à cause du ministre, des chefs syndicaux et de la convention collective. L'enseignant et les étudiants ne sont plus responsables de l'acte éducatif: tous font leur huit à quatre, pointent puis partent, les uns vendre de l'assurance-vie ou collectionner des crédits à l'éducation permanente, les autres faire du football, du hockey, ou s'instruire en regardant la télévision.

Mais cette idéologie, non seulement attire certains enseignants, plaît aussi aux responsables, aux administrateurs: le rôle essentiel n'est plus tenu par l'enseignant mais bien par la technologie qui elle se spécialise. On peut dès lors déspecialiser les enseignants réduits aux rôles de presse-boutons, de surveillants, de généralistes de l'aide éducative. Enfin, en jumelant les credos spontanéiste et technologique, on peut arriver à contrôler bureaucratiquement tout le système (par le contrôle de la

production des moyens) tout en se faisant passer pour humaniste (en insistant sur le rôle d'aide des enseignants qui, n'étant plus dans leur spécialité, ne peuvent guère faire autre chose).

DES MODALITÉS DU PLAISIR D'ENSEIGNER

Cette fantasmagorie nucléaire de l'éducation recevra, chez chacun, des connotations, que certains, comme Erikson, ont appelé des modalités corporelles. On sait que le corps étant le premier lieu du plaisir, il sert d'archétype aux formations successives des modalités du plaisir qui se développent pendant l'existence. La vulgarisation de la psychanalyse a fait connaître au public le rapport entre les zones érogènes et les plaisirs dits oraux, anaux, phalliques, génitaux. En fonction de notre propos nous ramèneront les fantasmagories particulières aux cinq structures ou organisations libidinales principales nommées par la pulsion partielle prépondérante, selon des catégories inspirées d'Erikson (1959).

Les modalités progressives d'enseigner

Les trois premières modalités qui y correspondent sont marquées par la dépendance de l'enseigné à l'égard de l'enseignant, dépendance allant s'amenuisant, mais dépendance réelle et corrélative du pouvoir nécessaire à l'enseignant pour qu'il puisse s'acquitter de sa tâche. Car comment pourrait-il former s'il ne dispose pas d'un certain pouvoir, c'est-à-dire de la capacité d'obtenir de l'enseigné qu'il fasse des choses telles qu'il ne les ferait pas sans l'intervention de l'enseignant? Ce pouvoir, qui permettra le plaisir, lui vient de ce qu'il possède des choses que l'enseigné ne possède pas et que l'enseigné risque de désirer afin d'apaiser son insécurité face à l'environnement, autrement dit, afin de pouvoir augmenter ses possibilités de pouvoir, et donc de plaisir, sur les choses.

Le plaisir oral

La première modalité de l'exercice pédagogique (pouvoir et plaisir) relève d'une organisation *orale* et regroupe différents fantasmes qui peuvent se résumer dans la formule "nourrir et être nourri." Cela se repère dans différentes formules courantes du discours pédagogique telles "écouter bouche bée," "être suspendu aux lèvres," "boire les paroles," "tout leur mâcher," et aussi "c'est du bourrage de crâne." La demande des élèves est du type: "qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que cela fait?" Le propos du maître est "qu'ils prennent ce que je sais," et l'enjeu est la connaissance, le savoir tout court. Dès lors la connaissance est présentée

comme un ensemble structuré, logique, comme un “tout cuit,” tout mâché, qu’il ne s’agit plus que d’ingurgiter puis de régurgiter. La nourriture intellectuelle est présentée comme désirable (les élèves ont faim et soif de savoir) et digeste, et le maître réagira face à celui qui résiste (qui n’ingurgite pas) soit en tarissant le flot, soit en gavant jusqu’au moment où l’élève, comme un anorexique, en sera bourré malgré lui.

Le plaisir anal

La seconde modalité, *anale*, vise, au-delà de l’accumulation et de l’incorporation orales, l’élimination de ce qui est mauvais et la rétention de ce qui est bon. Ici, l’enseignant est non seulement celui qui possède un savoir, mais aussi celui qui manifeste le pouvoir de ce savoir. L’enseignant est alors le garant de la qualité du comportement, des conduites et des habiletés que devront développer les élèves. Ceux-ci de leur côté, vont devoir suivre la bonne démarche, développer les bonnes habitudes, les bonnes capacités qui auront été présentées par l’enseignant. Dans la modalité anale, l’élève comme le savoir est une production que l’on façonne, que l’on pétrit, que l’on moule ou que l’on modèle. L’élève deviendra une bonne ou une mauvaise production qui présentera de bonnes manières (de parler et d’écrire) au risque d’être rejeté, réformé (c’est-à-dire écarté du circuit et envoyé dans un lieu de re-formation) ou détruit. Pour ainsi façonner l’élève, il faut le reprendre (car il a tendance à se laisser aller) et lui inculquer (c’est-à-dire enfoncer à coup de pied) les règles à suivre. Selon cette modalité, l’enseignant juge, évalue, et, par son savoir et son pouvoir, il va extraire de l’ignorance, de l’informe, du non réglé, et non seulement apprendre ce qu’il faut dire, mais surtout comment le dire. Apprendre les règles c’est apprendre à se retenir; le beau implique la retenue, la mise en manière, en forme. Et l’enseignant devra, pour atteindre ses fins, pouvoir condamner celui qui lui résiste, ce qu’il fera en retenant le récalcitrant pour tenter d’encore mieux le marquer, ou en expulsant l’exécration. Deux sentiments vécus par les élèves vont exprimer le pouvoir anal du formateur: la honte et le doute. Le doute c’est cette hésitation à savoir si ce qui a été fait l’a été bien ou mal, adéquatement ou non. Le doute exprime la dépendance à l’égard d’une instance de jugement en-dehors de l’action, oblige à une référence tierce et conduit l’élève à revenir sur ce qu’il a fait afin d’en vérifier la correction. La honte, c’est l’anticipation d’un sentiment de faute qui empêche de retomber dans les mauvaises manières, dans les habitudes passées, qui oblige à se retenir.

Mais cette modalité anale normale dans le rapport éducatif peut aussi être condamnée: “on” peut avoir fait honte à celui qui veut retenir le

jaillissement de la parole, on peut faire douter celui qui forme de l'effet de son mode de formation. Le résultat en est souvent une élimination retournée: puisqu'on ne peut plus former la production de l'élève, qu'il s'en vide donc, qu'il s'en salisse en s'éclaboussant. Plutôt que de l'éliminer, on attend qu'il élimine ce qu'il a en lui. On va prendre plaisir devant l'évacuation non retenue de l'élève; on va admirer sa diarrhée verbale. L'important c'est qu'il s'exprime! Il y a là régression à un mode primitif de la relation: c'est l'image de la mère contente de ce que son bébé a fait caca (parce que c'est un signe que son système digestif marche bien) même si c'est du caca. Il en est qui parlent de leur classe comme d'un lieu "merdique" où bien peu sont constipés! Le *Journal d'un éducastréur* (Celma, 1971) montre bien que la non retenue conduit à une expression débridée au niveau d'un plaisir primitif pulsionnel avec agressivité et érotisation des productions.

Le plaisir phallique

La troisième modalité, *phallique*, s'articule autour de la séduction réciproque. L'enseignant est ici non seulement celui qui sait, celui qui juge, mais il est aussi celui qui peut et qui, dès lors, est. Alors le problème du professeur devient: "qu'ils m'aiment et qu'ils soient comme j'aime qu'ils soient." Pour les élèves il devient: "être comme il aime que l'on soit," ou "que dire, que faire pour lui apparaître, et comment faire pour être comme lui." Le professeur prestigieux est celui qui domine et dont on veut devenir disciple. L'élève recherché est celui qui manifeste son plaisir de suivre, d'accompagner, d'écouter, de répéter le bon mot qui vient d'être dit, et qui reproduira ailleurs une image et un discours orthodoxe.

Pour l'essentiel, il s'agit de séduction plus ou moins active, plus ou moins passive; c'est la prise et l'emprise sur l'autre que l'on peut s'attacher, dont on peut faire le siège, que l'on peut circonvenir pour mieux envahir. La réparation devient pleinement narcissique. Le maître se répare tout en réparant l'autre, mais cette réparation s'effectue par un épanchement de soi-même sur l'élève qui ne peut réagir que comme un miroir, un reflet du maître. Si l'image de Dieu le Père savait tout dans les modalités orales, jugeait tout à l'anal, maintenant il sait tout parce qu'il est (presque) tout. Dès lors, le maître projette sur la scène sa propre image idéale dont il demande que l'élève soit la copie; le maître alors n'est même pas la référence, c'est son idéal narcissique qui est le juge. Il se prend pour plus qu'il n'est et demande aux élèves plus qu'ils n'en peuvent parfois. Dieu le Père, il ne demandera pas aux élèves d'être des anges, seulement des saints disciples.

La séduction se marquera de différentes manières. Certains s'exhibent

et séduisent par le brio de la démonstration, par l'élan, l'engagement ou la poésie du discours; d'autres pénètrent par des analyses percutantes qui enlèvent l'adhésion. Ils envoûtent des disciples qui vivent cette situation comme une élection; seuls les disciples peuvent comprendre et partager le discours magistral. C'est la caste des initiés. Il y a les enjôleurs qui amadouent et obtiennent de leurs suiveurs ce qu'ils désirent, même une apparence d'affection, par le plaisir, l'agrément, l'aplanissement des difficultés et le sentiment de sécurité qu'ils apportent lorsque l'on se regroupe autour d'eux. Il en est d'autres qui endoctrinent et constituent leurs groupes en chapelles et en clans par la puissance et la solidité apparente des arguments avec lesquels ils stigmatisent ceux qui ne pensent pas comme eux, ou par le charisme avec lequel leurs illusions, leur utopie, deviennent la promesse de demain.

Le modèle archétypique du maître phallique est celui de Dieu le Père qui est tout et qui peut, juge et sait tout. Lui aussi fut condamné. Par exemple, Repusseau (1972) propose de le remplacer par le modèle du Christ Rédempteur, frère qui, par son sacrifice sauve et purifie. C'est le maître qui, dans l'effort de l'accompagnement, souffre pour l'élève et qui par sa compréhension et son adaptation permet à l'élève de s'éduquer. Duneton (1976) propose le même modèle, mais laïcisé: c'est le maître de la conscientisation qui annule tout ce qui a fait ce qu'il est pour comprendre l'élève au niveau de ses problèmes d'enfant dans un milieu pas rose et pour ainsi permettre à l'élève de développer ce qui lui sera utile.

Modulations et adaptations des modalités progressives du plaisir

Les images qui viennent d'être utilisées pour dévoiler très brièvement les modalités orales, anales et phalliques du plaisir et du pouvoir d'enseigner ne signifient pas que cela soit nécessairement des manières pathologiques ou condamnables. Les mots devaient être forts pour faire surgir de telles réalités. Mais, loin de les condamner comme ils le furent et le sont encore par les tenants d'une pédagogie dite "humaniste," rogérienne et inspirée par certains courants psychothérapeutiques, ces modalités d'enseigner et d'être enseigné sont nécessaires et essentielles à certaines phases de l'apprentissage. Il paraît même probable que chaque élève, confronté avec un nouveau type de savoir, avec une nouvelle discipline, doive passer et passe par des moments où ce qu'il demande c'est de recevoir des connaissances avant de se faire indiquer un savoir-faire pour enfin chercher par des identifications un savoir-être.

Par rapport à cette série des modalités progressives du plaisir et du pouvoir pédagogique, ce qui est condamnable, c'est de ne pas reconnaître la modalité de la demande de l'élève et de vouloir le figer à une modalité

privilegiée alors que son apprentissage exige le passage à une autre modalité. Or, si les élèves évoluent, bon nombre d'enseignants ont naturellement tendance à privilégier une modalité correspondant à leur structure de personnalité, à leur caractère. Dès lors le problème des enseignants se situe sur deux plans: d'abord pouvoir enseigner au bon niveau pour que le type d'offre corresponde à un type de demande parallèle chez les élèves; ensuite pouvoir laisser les élèves s'en aller quand leur demande est satisfaite et quand ils ont besoin d'un autre et d'autres choses. Mais la chose est pénible; il y a là tout un renoncement à sa propre puissance, un deuil de l'objet qui, en se réalisant, en même temps réalise l'enseignant. Car c'est au moment où l'élève aboutit au désir du maître qu'il doit avoir la possibilité de quitter le piège narcissique et duel de ce dernier pour accéder à son propre désir. C'est là que ce que l'on observe dans la pratique scolaire, qui veut que les élèves changent de classe et d'enseignant à chaque palier d'apprentissage, est à maintenir et à étendre aux niveaux scolaires où cela n'est pas encore le cas (par exemple, l'université).

Conditions des modalités progressives

Dans ces trois premières modalités, que l'on peut appeler les modalités de la progression, deux éléments sont essentiels: l'existence d'une *différence* que les pulsions de l'élève et du maître vont tendre à colmater, et la position de *dépendance* de l'élève à l'égard du maître.

Cette dépendance ne peut cependant pas être absolue, sinon elle enfermerait l'élève dans une servitude totale qui le détruirait en le fixant, comme elle finirait par excéder l'enseignant quand même limité dans sa toute puissance de formateur. A moins qu'à deux, en complices, ils ne s'enferment dans un leurre, dans un imaginaire duel qui ne peut qu'aboutir à une autre destruction. En effet, la toute puissance pédagogique n'étant qu'un mythe, par ailleurs coupable, le travail pédagogique, arrivant au terme de ce qu'il peut avec un objet, doit ou bien changer d'objet et laisser le premier s'en aller à son propre destin, ou bien détruire l'objet afin de pouvoir, par après, reprendre son travail dans une tentative de réparation sans fin. Pour prendre une autre image, il faut changer de tonneau ou en retirer le fond.

Par ailleurs, si cette dépendance, comme on vient de le voir, ne peut être absolue, ses limites sont aussi de l'ordre de la réalité. La dépendance est limitée car tout ne vient pas du maître; il n'est pas le seul et l'unique créateur. Mais s'il est une chose d'en être conscient, c'en est une autre de le dire, surtout de le dire brutalement. Car le dire est une démystification qui, si elle est prématurée, rend à l'élève sa position impossible: si sa

dépendance ne peut être totale, il doit être capable d'aller en prendre ailleurs, et pour cela il doit se prendre en main. Or, cela il ne le peut que s'il dispose des outils nécessaires à ce cheminement.

Le passage des modalités progressives aux modalités transgressives

L'évolution du plaisir et du pouvoir d'apprendre chez l'élève le conduit à devoir dépasser la modalité phallique. Ayant incorporé le savoir du maître, ayant maîtrisé ses façons de faire, puis ayant introjecté ses manières d'être – bref, ayant été et s'étant fabriqué à l'image du maître (de ses maîtres successifs) – il risque d'en arriver à se croire comme lui, à se prendre pour lui, et à vouloir prendre sa place. Dès lors, le maître n'est plus le maître, et la dépendance, jusqu'ici essentielle, ne peut plus subsister. Pourtant il peut encore y avoir là des choses à apprendre: ce ne seront plus les choses du maître, ce seront les choses du monde. Il s'agira maintenant de passer de la progression à la transgression. Il ne s'agira plus de tendre vers ce que le maître a fait, ou est, mais d'aller au-delà de ce qu'il a pu apporter, de ce qu'il a pu donner.

Ce passage des modalités progressives aux modalités transgressives implique deux reconnaissances. D'abord, que l'identité n'est pas similitude, que l'élève n'est pas le miroir du maître, et qu'étant chacun identifié à ce qu'ils sont, ils sont cependant différents. *La reconnaissance de cette différence qui marque l'identité* de chacun des partenaires, l'un junior, l'autre senior, est la condition d'une possibilité future d'enrichissement mutuel. Ensuite, la différence ayant été reconnue comme inéluctable, les relations pédagogiques nouvelles ne pourront s'établir que si elles sont marquées par une loi, par un tabou. A l'instar de ce qui se passe entre l'adolescent, qui devient adulte, et son père où, pour que la relation puisse se maintenir, joue une loi, celle de l'exogamie qui impose l'obligation d'aller chercher femme-en-dehors du groupe familial, dans l'apprentissage, entre le senior et le junior, doit jouer *la loi de l'exopraxie*. Cette loi de l'exopraxie est la règle qui impose au junior de ne pas utiliser en son lieu et place et pour la lui prendre ce que le senior lui a appris et lui apprendra encore.

Sans la garantie de l'exopraxie qui exige du junior qu'il aille faire ses oeuvres ailleurs, le senior ne peut que se sentir menacé et se voit alors obligé, soit de rompre la nouvelle relation pédagogique qui s'ébauche, soit, en régressant, de présenter au junior ou à son propos un "mauvais" savoir afin de le détruire. Cette alternative est souvent illustrée par les cadeaux empoisonnés de certaines successions: on a connu d'excellents administrateurs qui, voyant leur dauphin en arriver à leur succéder,

“brouillent les cartes”, déstructurent ce qu’ils ont de peine et de misère instauré afin que le jeune, après eux, se “casse la gueule”.

Les modalités transgressives

Les partenaires ayant accepté d’être marqués par la reconnaissance de la différence inéluctable, et leur relation étant soumise à la loi de l’exopraxie qui interdit le “grand débarquement”, l’accès s’ouvre à deux nouvelles modalités du plaisir et du pouvoir d’apprendre et de s’apprendre: la réciprocité et la générativité. Mais ici il n’y aura plus de pédagogie: il n’y a plus de maître et élève, ni enseigné ni enseignant, il n’y a plus que deux s’apprenant. En fait, à ce moment, la pédagogie ou l’éducation sont finies! En outre, la quête du savoir n’est plus enclose à ce que l’un ou l’autre peut savoir, car elle ne cherche plus à atteindre le savoir de l’autre qui, s’il en sait un bout, n’en sait toujours qu’un bout. C’est à une quête ouverte du savoir que l’un ou l’autre s’attellent dans la mesure où le savoir dont il s’agit maintenant de s’approprier n’est plus interne à leur relation, mais externe à elle: elle devient le troisième terme auquel l’un et l’autre, l’un autant que l’autre, auront à se mesurer.

Mais si ces deux modalités nouvelles s’ouvrent au plaisir et au pouvoir d’apprendre, la réciprocité nous paraît être le terme d’une évolution, alors que la générativité nous semble être une fiction dirigeante, soit un but, un idéal du pédagogue qui l’attire mais qu’en tant que tel il ne pourra jamais atteindre, sinon en renonçant à être pédagogue.

La *réciprocité* est un terme dans la mesure où le senior peut encore s’imaginer apporter, et parfois apporte quelque chose au junior, en faisant avec lui le chemin, en l’accompagnant dans la quête du savoir. Cette réciprocité c’est la collaboration, cette denrée rare, de ceux qui, à deux, à trois ou en groupe, s’attaquent à un nouveau problème et tentent, en mettant ensemble leurs énergies et leurs expériences pour le bénéfice de tous et de chacun, d’aller un peu plus loin dans le décriptage de la réalité qui nous entoure et qui nous constitue. Elle aboutit au plaisir partagé et ensemble exercé. Mais pour atteindre ce but elle impose à chacun la pratique de la responsabilité: il importe que chacun ait accès à son propre désir et que ce désir n’étant pas parasitage du désir de l’autre, chacun des désirs en s’affirmant puisse s’harmoniser et ainsi aboutir au plaisir partagé.

Enfin, la *générativité* est cette attitude qui crée, qui suscite, qui permet et qui, ce faisant, donne à l’autre de s’enrichir aussi, mais qui en outre laisse l’autre aller, aller plus loin, qui le laisse devenir à son tour créateur sans avoir de compte à rendre. C’est l’attitude de celui qui, senior, fait

démarrer la génération suivante, qui pour cela lui donne tout ce qu'elle veut prendre, mais qui tire aussi son plaisir de la laisser faire son chemin sans intervenir pour en modifier le parcours. C'est cet arrêt, ce renoncement même au compagnonnage, cette acceptation non désintégrant du fait de nos limites et du fait que d'autres pourront les dépasser qui fait de la modalité générative une fiction dirigeante pour l'enseignant. La générativité est la sagesse dans laquelle l'énergie "prend la forme de cet intérêt détaché et cependant actif à l'égard d'une vie limitée par la mort" (Erikson, 1972, p. 136).

Dans la mesure où l'enseignant se veut génératif, créateur, dans cette mesure il laisse à l'enseigné la liberté d'être, la liberté de son désir et de ses identifications, dans cette mesure il ne peut se définir comme enseignant. Ce sommet est qu'il enseigne sans s'en rendre compte, sans intention d'enseigner un autre; c'est là où le junior prend, retire quelque chose du senior sans que celui-ci ne le sache, ne s'en doute et ne se mette en position d'enseigner. Car, dès qu'il le sait, son jeu se fausse; il redevient ou dominateur ou partenaire, mais plus créatif car il reprend le contrôle de ce qu'il veut transmettre à l'autre.

La modalité générative créatrice est donc, à la limite d'un mythe qui attire l'enseignement, et qui en est, en même temps, la négation. Le lieu où elle peut s'exercer, c'est dans l'amitié, dans les relations de tous les jours où un "passage," des identifications, des appropriations se font sans qu'elles soient ni voulues, ni souhaitées, ni dues. Dès lors, le discours de créativité de certaines idéologies pédagogiques contemporaines cache, derrière des mirages illusoires, des positions non pas créatrices mais constructives. En effet, dans la mesure où il s'institue, dans la mesure où il s'institutionnalise, le pédagogue ne peut être génératif, car la générativité présuppose la liberté des rapports, l'imagination des liens et non leur formalisation. Les pédagogies qui se veulent créatrices ou créatives piègent leur public dans une praxis en fait toute réglée. La contradiction de leurs paroles est cachée par l'emphase mise sur le but qui occulte l'obligation du but: le devoir d'être libre, l'imposition pédagogique d'une certaine créativité.

Terminons ce tableau des modalités transgressives du plaisir et du pouvoir d'apprendre en signalant deux leurres fréquents, et dont l'apparence ne fait que cacher une omnipotence gantée de velours. Il y a les faux réciproques dont le discours est: "échangeons, mais que ton échange ne soit jamais que positif pour que ..." mais la suite reste secrète, "...je puisse en profiter à ton insu." Ce sont ces "maîtres" non-directifs qui, à la fin d'un séminaire, publient sous leur nom les travaux et les idées de leurs étudiants. Il y a aussi les faux génératifs dont le discours se rapproche de: "je sème et tu prends ce que tu veux, quand et comment tu veux, mais ne t'avise surtout pas de me dire que tu n'en veux pas!"

CONCLUSION: DE LA NÉCESSITÉ DU FANTASME

Voilà esquissés quelques traits de la fantasmatique nucléaire et des modalités corporelles de cette fantasmatique. Comme nous l'avons déjà dit, ces fantasmatiques sont essentielles à l'enseignement. Certaines idéologies pédagogiques, certains gourous de l'éducation les ont condamnées avec des effets qui nous paraissent assez tristes. Les fantasmes tels que volontairement caricaturés, sont le ressort de l'activité pédagogique. S'ils sont réprimés ou refoulés par certains tabous psychologiques, politiques ou religieux, ils conduisent au déplaisir et à l'impuissance. Et si, pour parler avec des images répandues encore dans le milieu de l'éducation au Québec, l'archétype normal de l'enseignant est Dieu le Père qui sait tout, qui juge tout et qui peut tout, une fois que ce modèle est refoulé, l'enseignant n'est plus qu'un Christ en croix.

L'espoir pédagogique s'alimente du fantasme de la force et de la supériorité de l'enseignant qui pourra alors donner ce qu'il a, qui pourra soutenir et exhiber, utiliser cette puissance mais de manière contrôlée. L'accès continu à cette puissance, même si elle n'est qu'une hallucination, permettra à l'enseignant de continuer sa tâche, car elle comble les manques et rend supportable la différence inéluctable entre le souhait de l'éducateur et la réalité de l'éducation. Si l'enseignant ne peut alimenter son action à cette anticipation du plaisir, d'un pouvoir et d'une réussite dans les modalités qui leur sont essentielles, il ne pourra pas fonctionner de manière cohérente avec les bases pulsionnelles de son métier, et il sera alors amené à abandonner le champ, soit en travestissant son rôle par des régressions (jouer à la nounou) et des déplacements (c'est l'élève ou un autre qui peut), soit en faisant des passages à l'acte. Dans ces passages à l'acte, les modalités progressives sont exacerbées, ne pouvant s'écouler dans l'exercice socialisé de la profession, et débouchent sur des comportements sadiques ou de séduction, non plus symboliques et contrôlés, mais bien enracinés dans une violence corporelle qui ne peut aboutir qu'à une condamnation, à une exclusion.

RÉFÉRENCES

NOTE: Certains ouvrages et auteurs ont été cités dans ce texte, d'autres, comme Bigeault et Terrier (1978) ne l'ont pas été alors qu'ils ont participé à l'élaboration de la toile de fond qui a permis les interprétations que l'on a lues. Certains textes ont été fidèlement suivis, d'autres ont été compris, interprétés, donc un peu trahis. La liste qui suit contient les références qui ont constitué la trame "positive" de cette toile de fond. D'autres auteurs pourraient s'y trouver qui ont marqué notre écriture de manière négative: en formant notre pensée par réaction ou en opposition à leurs écrits. Par cette manière de nous interpeller, leur influence fut subtile au point que nous l'avons intériorisée sans garder trace de leur marque. Ce n'est

pas par ingratitude que nous ne les citons pas; c'est peut-être parce que nous les avons sentis empreints de générativité à notre égard.

A côté de la littérature classique de laquelle René Kaës a puisé les extraits qu'il utilise dans ses articles (on pense, par exemple, au *Pygmalion* de G. B. Shaw), Isaac Asimov a produit un roman intitulé: *Une bouffée de mort* dont le jeu des personnages, très proche de certaines d'entre les situations typiques que nous avons observées (il s'agit de professeurs et d'étudiants d'un département de chimie), illustre très bien certaines de nos interprétations.

Azimov, I. (1969). *Une bouffée de mort*. Paris: Julliard.

Bigeault, J. P., & Terrier, G. (1978) *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris: P.U.F.

Blos, P. (1972). *Les adolescents*. Paris: Stock.

Boesch, E. (1976). Fantasma et réalité. *Psychologica Belgica*, 16(2), 171-184.

Celma, J. (1971). *Journal d'un éducateur* (Collections Symptôme). Paris: Éditions du champ libre.

Duneton, Cl. (1976). *Je suis comme une truite qui doute*. Paris: Seuil.

Erikson, E. H. (1959). *Enfance et société*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Erikson, E. H. (1968). *Luther avant Luther*. Paris: Flammarion.

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.

Filloux, J. (1973). Des positions de l'enseignant et de l'enseigné dans le champ pédagogique. Dans D. Anzieu & R. Kaës (Eds.), *Fantasme et formation*. Paris: Dunod.

Kaës, R. (1973). Quatre études sur le fantasmatique de la formation et le désir de former. Dans D. Anzieu & R. Kaës (Eds.), *Fantasme et formation*. Paris: Dunod.

Kaës, R. (1976). Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. Dans D. Anzieu & R. Kaës (Eds.), *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.

Niel, H. (1960). *L'analyse du destin: le Moi pontifex*. Bruges: Desclée de Brouwer.

Repusseau, J. (1972). *Homo decens: Réflexions sur l'action pédagogique et la formation des maîtres*. Paris: Colin.

Wie bei allen anderen professionellen Tätigkeiten, beinhaltet das Lehren neben der Anwendung einer kognitiven Betätigung auch das Erwarten und Realisieren von Vergnügen die mit gewissen Fähigkeiten verbunden sind. Dieser Gesichtspunkt erlaubt einige erklärende Hypothesen welche die treibenden Kräfte einiger Lehrsituationen erleuchtet. Zunächst die Eigenvorstellung, d.h. ein Selbstbildnis welches auf der Erstellung einer idealen, zweiten Persönlichkeit beruht. Dieses erzeugt zwei Abwehrmechanismen gegen die Risiken dieser Vorstellung; einmal gegen Versagen und dann, paradoxerweise, auch gegen Erfolg. Lehren kann dann im Sinne der physischen Vergnügen gesehen werden: Nähren und Unterdrücken, Einhalten und Ausscheiden, Verführen und Erfüllen. Man zieht den Schluss, daß es Lehrern relaubt sein sollte ihre Vorstellungen auszuüben und bedauert, daß einige mehr oder weniger humanistische Psychologen Lehrer dazu verleitet haben gewisse wichtige Vergnügensformen als schlecht anzusehen und zu unterdrücken.

Como toda actividad profesional, enseñar no es solamente poner en obra una actividad cognitiva, sino que es asimismo anticipar y poner en escena los placeres ligados a ciertos poderes. Desde este punto de vista, algunas hipótesis interpretativas permiten comprender la dinámica de ciertas situaciones escolares. Primero, la fantasmática nuclear, o sea la recreación de sí mismo por medio de la recreación de otra persona en su imagen ideal pone en juego mecanismos de defensa contra los dos riesgos de esta fantasmática: el fracaso y, en forma paradójica, el éxito. La enseñanza puede luego representarse según las modalidades

corporales del placer: alimentar y denegar, retener y eliminar, seducir y satisfacerse. Se concluye con la necesidad de permitir a los educadores de vivir su fantasmática al tiempo que se lamenta que algunas “psi” más o menos humanísticas hayan conducido a los pedagogos a sentirse culpables y a reprimir ciertas modalidades esenciales del placer de la enseñanza.

Jean-Marie Van der Maren est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale A, Montréal, Québec H3C 3J7.