

Jean-Guy Godin

Enseignement, savoir...¹

Je suis parti-je suis partant pour reprendre cette partition de Lacan — de cette remarque de Lacan dont j'ai fait mon chapeau — qui figure dans l'« Allocution sur l'enseignement » : « Que quelque chose vous soit, à ce qu'ainsi on s'en exprime : un enseignement, ne veut pas dire qu'elle vous ait rien appris, qu'en résulte un savoir. [...] à m'étonner qu'il ait paru à tout instant aller de soi que l'enseignement, c'était transmission d'un savoir², [...] » et il insiste sur le peu d'évidence de la relation savoir-enseignement. Gardons à l'esprit l'écriture du discours analytique comme

guide de cette relation : $\frac{a}{S\ 2} \rightarrow \frac{\$}{S\ 1}$ et le nom des places :

$\frac{a\ g\ e\ a\ n\ u\ t\ t\ a\ r}{v\ é\ r\ p\ t\ r\ é\ o\ d'}$

Il y a une dizaine d'années, de manière incidente, je m'étais servi d'une anecdote, d'un petit évènement survenu grâce à la présentation de malade de Lacan, un souvenir que j'ai déjà rappelé, en me questionnant sur l'enseignement de Lacan, dont il dit lui-même « qu'il est — cet enseignement — sans précédent, sans précédent autre que Freud lui-même³ ».

Mais qu'est ce que c'est que cet enseignement ? À Sainte-Anne, dans cette présentation ? Il est, c'est sûr, différent de son enseignement dans son séminaire. C'est un moment et une modalité particulière, une forme montrée de quelque chose qui ressemble à un enseignement, une scène où seraient épinglés les signifiants de ce que Lacan appelait un « cas » ou un « malade ». À Sainte-Anne, chaque présentation avait une force que n'avaient pas les séminaires. C'était une rencontre où chacun participait, je veux dire était partie prenante de cette monstration par son

¹ Exposé fait lors de la réunion clinique de l'EPSF, *De l'expérience au savoir*, le 7 janvier 2012 à Paris dans le cadre du secrétariat à l'enseignement.

² J. Lacan, « Allocution sur l'enseignement », *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 297.

³ J. Lacan, Le séminaire, livre XVIII, *D'un discours qui ne serait pas du semblant*, Paris, Seuil, 2005, p. 97.

regard, son écoute, par sa présence pressante. Or à les relire aujourd'hui, je ne retrouve pas cette vivacité de la présence. La tonalité de la rencontre s'est comme perdue dans les sables. J'y ai beaucoup appris, c'était un lieu d'enseignement certainement et côté savoir, c'était aussi un lieu où le savoir-faire de Lacan se laissait regarder.

Le souvenir que je veux rapporter nous ramène dans notre petit monde. Je le donne à partir de notes fragmentaires, les miennes, défaillantes. Voici : il s'agissait d'une femme encore jeune, un cas de psychose (plus commune qu'on ne croit, même assez répandue, au dire de Lacan), un cas de psychose qu'on mêle aisément à l'hystérie — une psychose hystérique ? avait proposé un jour quelqu'un, amenant sur le visage de Lacan une grimace intraduisible, douleur ? consternation ? Pendant cette présentation Lacan avait cherché un point de déclenchement de la psychose, le moment déclenchant. Il avait isolé un moment, puis un autre. Et par souci de je ne sais quoi, avait encore poussé son enquête un peu plus et découvert un autre évènement plus ancien, puis un autre jusqu'à nous donner à voir l'image d'une structure sans fond.

La jeune femme partie, Lacan fit à peine un commencement de réflexion concernant sa propre conception du déclenchement de la psychose pour conclure par un laconique « j'ai poursuivi un fantôme » agrémenté d'un grand sourire. Stupéfaction de l'assistance et intervention d'un membre de l'assistance qui reprit ladite théorie. Lacan l'a écouté dire qu'il ne pouvait pas dire ça, ce qu'il avait dit, il l'a écouté réciter du Lacan puis a répété simplement : « Je n'ai peut-être jamais fait que poursuivre un fantôme. »

À ma connaissance jamais on ne reparla de cette mise en cause qui aurait pu se résumer ainsi : la théorie lacanienne du déclenchement de la psychose, celle qui est exposée dans les *Écrits*⁴, n'est peut-être d'après Lacan qu'une fiction, qu'un fantasme, c'est-à-dire comme il le disait lui-même qu'un fantôme. Cela me fut un enseignement, en résulta-t-il un savoir ? Mais comme le dit Lacan : « C'est quelque chose qui a son prix de recevoir ça » de la bouche même de celui qui l'a élaboré. C'est un premier point, important, d'être là, le témoin de ce Lacan, enseignant, sujet, témoin de ce moment où il ne recule pas jusqu'à mettre en question ses propres élaborations. Surgit alors un portrait à l'opposé de celui qu'évoque

⁴ J. Lacan, *Écrits*, Seuil, Paris, 1966, p. 578.

Montesquieu dans sa galerie lorsqu'il parle de « ces gens qui veulent toujours enseigner empêchent beaucoup d'apprendre⁵. »

J'ai dit Lacan enseignant. « Enseignants, donc vous me fûtes. [...] En suis-je de vous plus enseigné ? » s'interroge Lacan, énonçant du même pas que ce lien enseignant-enseigné n'est pas d'évidence⁶. « À la vérité », dit-il, « c'est de la division du sujet qu'il s'agit : qui de son battement fait l'objet surgir en deux places sans support. Je ne peux être enseigné qu'à la mesure de mon savoir, et enseignant, il y a belle lurette que chacun sait que c'est pour m'instruire⁷ ».

Comment savoir ce que Lacan fut pour lui-même comme enseignant sinon à considérer, examiner, interroger son « enseignement », c'est-à-dire ce qu'il a continué de produire : textes, théorie, élucubrations, dialogues avec la sorcière métapsychologique dans son séminaire, dialogues dont il nous fait les témoins. « Ce que j'ai formulé avant ne m'a pas empêché de continuer », dit-il à peu près dans ces termes à plusieurs reprises. « C'est ce dont je m'assure quand, ce que je ne fais jamais sans tremblement, je retourne à ce que dans le temps j'ai proféré. Ça me fait toujours une sainte peur, la peur justement d'avoir dit des bêtises, c'est-à-dire quelque chose qu'en raison de ce que j'avance maintenant, je pourrais considérer comme ne tenant pas le coup⁸. »

Dans *R.S.I.* Lacan reprend une modalité de cette division dès le début de son séminaire, dans la deuxième séance. « Il est pourtant indispensable que l'analyste soit au moins deux », dit-il à propos d'une conférence faite à Nice sous le titre, *Le phénomène lacanien*, « l'analyste pour avoir des effets et l'analyste qui, ces effets, les théorise⁹. » « C'est bien en ça que m'était précieux que m'accompagne une personne qui a pu s'apercevoir de ce phénomène lacanien. » Le phénomène était constitué par l'atroupement et le fait que Lacan ait reçu des questions. « Si cette personne, ce dont je ne doute pas, est analyste, elle a pu s'apercevoir que ce phénomène je l'avais démontré. » C'est bien pour cela que pour théoriser ou élaborer ou élucubrer autour des effets de l'analyse — car c'est bien difficile pour un analyste d'appréhender les effets de ce dont il est cause —

⁵ Montesquieu, *De l'esprit des lois*, livre III, Paris, Chez Firmin Didot Frères Libraires, O.C. p. 548.

⁶ J. Lacan, « Allocution sur l'enseignement », *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 298.

⁷ *Ibidem*, p. 299.

⁸ J. Lacan, *Le séminaire*, livre XX, *Encore*, Paris, Seuil, 1975, p. 30.

⁹ J. Lacan, *R.S.I.*, séminaire inédit, séance du 10 décembre 1974.

qu'il faut un lieu qui puisse installer cette division , qui puisse cristalliser ces effets de la pratique, les effets de cette praxis, les effets de cette pratique dont l'analyste est à la fois cause et effet.

Dans une série de conférences prononcées à l'université, Faulkner¹⁰, autodidacte revendiqué — mais c'est aller trop vite que de le qualifier ainsi — prend une position radicale : « Je suis enclin à croire que personne ne peut rien enseigner à quiconque [...] je ne crois pas que quelqu'un puisse enseigner quoi que ce soit à quiconque. Il apprend de lui-même. Dans une école, une université, vous apprenez quelque chose et voilà... et si vous avez la volonté ou le besoin urgent de l'apprendre, vous l'apprenez. » Si j'ai repris ces formulations, c'est parce qu'elles me semblent proches de ce que nous pouvons nous-mêmes formuler. « Il l'apprend de lui-même », dit-il et l'on peut percevoir la dimension du désir, pris dans le symptôme ; c'est-à-dire la dimension du savoir et l'on sent bien que l'attelage enseignant-enseigné ne va pas de soi. C'est à ce joint qu'on retrouve encore la question de ce que serait une école : produire des lieux où ça pourrait avoir des effets, où il y aurait possibilité de rencontre. Ce qu'on pourrait attendre d'une école, c'est qu'elle produise pour quelqu'un un équivalent de l'interprétation dans la cure analytique (du savoir en place de vérité), un signifiant qui touche au savoir, qui bouge le savoir, qui fasse bouger les lignes comme on dit en politique. C'est quelque chose qu'on peut lire avec les bêtes à quatre pattes de Lacan.

C'est aussi ce que formule Lacan dans ce petit texte court où il présente Vincennes (*Peut-être à Vincennes*¹¹...) et qui mériterait qu'on s'y attardât davantage que je ne le fais. « [...] l'analyste « moyen », soit qui ne s'autorise que de son égarement, y (à Vincennes) trouvera son bien à sa mesure, — soit le redoublera au petit bonheur la chance¹² », dit-il après avoir souligné les enseignements sur lesquels « l'analyste devait prendre appui, d'y conforter ce qu'il tient de sa propre analyse — c'est-à-dire à savoir pas tant ce à quoi elle a servi que de quoi elle s'est servie¹³ ».

Avec cet « y trouvera son bien à sa mesure » nous rejoignons cette formulation selon laquelle « je ne peux être enseigné qu'à la mesure de mon savoir », le savoir fait limite et « enseignant il y a belle lurette que

¹⁰ W. Faulkner, *Faulkner à l'université*, Paris, Gallimard, p. 80.

¹¹ J. Lacan, « Peut-être à Vincennes... », *Ornicar ?*, n° 1, 1975, p. 5 ; *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, p. 313.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

chacun sait que c'est pour m'instruire » : c'est ainsi que Lacan dessine les contours de son école y annexant au passage les salles de l'université ; nous passons d'une certaine façon dans le discours universitaire, c'est aussi un passage obligé, là où le savoir se fait agent : le savoir fait agent, c'est l'enseignement. L'enseignement est le savoir que cette place d'où il règne dénature en somme. La place dénature le savoir. Ce qui veut dire que ce n'est plus le même savoir.

Pour conclure momentanément, regardons le Discours analytique :

côté analyste $\frac{a}{S2}$, côté analysant $\frac{\$}{S1}$.

L'inconscient, ça dit qu'il y a un savoir parfaitement articulé dont aucun sujet n'est responsable. Mais qui est cause d'un sujet. Dans la formule de Lacan à partir de quoi sont construits les quadripodes, c'est à l'instant où le S1 intervient dans le champ déjà constitué des autres signifiants (S2) que surgit le sujet. Dans ce trajet il y a, nous dit Lacan, quelque chose de défini comme une perte, l'objet *a* qui est au poste de commande dans le Discours analytique et dont l'analyste fait le semblant, lui-même pris dans son savoir, dans ce savoir « nettoyé », qui lui permet de se glisser entre « le sujet et son âme ». Il n'est pas là pour lui-même¹⁴.

Lacan a fait équivaloir, en partant de l'instinct, savoir et jouissance, ce savoir qui ne se sait pas, puis a articulé jouissance et pulsion de mort : la pulsion de mort freudienne, « cette pente au retour à l'inanimé », « [...] la vie n'y retourne », dit-il, « que par des chemins toujours les mêmes [...] ». Ça se répète. Ce chemin-là, « c'est le savoir ancestral ». « Le savoir, c'est ce qui fait que la vie s'arrête à une certaine limite vers la jouissance. [...] le chemin vers la mort n'est rien d'autre que ce qui s'appelle la jouissance¹⁵ ».

Mais s'il n'y a qu'un $\$$ dans le Discours analytique, il y a deux personnages, au vrai, dira Lacan, un + *a*, et le Discours analytique, le quadripode, se partage en deux côtés, le côté analyste $\frac{a}{S2}$ et le côté analysant $\frac{\$}{S1}$.

La place de $\$$, c'est la place où est le sujet, c'est là qu'il peut y avoir de l'enseignant, quand il y en a, c'est pas automatique, il n'y a pas

¹⁴ J. Lacan, *L'envers de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1991, p. 59.

¹⁵ *Ibidem*, p.17 et 18.

systématiquement de l'enseignant avec le sujet barré. Mais il est remarquable que pour que le $\$$ arrive au S2 (savoir) il lui faut passer par les S1, les signifiants-maîtres. Pour que quelque chose de la jouissance se modifie, notre chemin de jouissance, il faut passer par la production de S1 ; et c'est ce qu'on peut espérer d'un enseignement : la production de S1.

« D'où ça vient cet enseignement dont je suis l'effet¹⁶ ? », s'interroge Lacan — mais d'être placé, là où le discours commande. Dès que vous habitez un certain type de discours, vous êtes bon pour qu'il vous commande.

Dans le Discours analytique, l'agent, la dominante, l'essence du discours, agit sur le sujet, l'analysant, mais aussi l'analyste, lorsqu'il se sera déplacé dans cette position d'analysant, de sujet divisé pour répondre de son acte, lorsqu'il se mettra dans les conditions pour possiblement produire des signifiants qui feront enseignement et peut-être savoir. Je suis en position d'analysant, répétait Lacan à propos de son séminaire — « un cours » de psychanalyse disait-il, mais il ajoutait : « Ce qui me sauve de l'enseignement, c'est l'acte, [...] »¹⁷ « La vérité peut ne pas convaincre, le savoir passe en acte¹⁸. »

Dans le Discours analytique Lacan, je le répète, situe le savoir du côté de l'analyste, savoir double, on l'a vu, d'une part savoir dans son rapport à la jouissance et d'autre part savoir acquis d'entendre son analysant ou savoir déposé déjà par l'expérience, ce qu'à un certain niveau on peut faire équivaloir au savoir-faire analytique. Mais c'est aussi le lieu du mi-dire, ce savoir à la place de la vérité qui définit « ce que doit être la structure de ce qu'on appelle une interprétation¹⁹. »

Et c'est là aussi qu'on rencontre un des ressorts de la présentation de Sainte-Anne, et qui était relativement fascinant. La possibilité d'entendre Lacan écouter, bref de voir son savoir-faire fonctionner, chose ponctuelle, éphémère et généralement invisible.

Entre le sujet et le savoir, entre l'enseignant et le savoir, il y a le S1, l'enseignement, la production de signifiants de l'analysant ou du théoricien. Mais aussi la subjectivation de ces concepts par un lecteur. « Pas moyen de me suivre sans passer par mes signifiants. » Encore que la façon de passer par ces signifiants soit multiple.

¹⁶ J. Lacan, *Encore, op. cit.*, p. 30.

¹⁷ J. Lacan, « Allocution sur l'enseignement », *op. cit.* p. 303.

¹⁸ *Ibidem*, p. 304.

¹⁹ J. Lacan, *L'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1991, p. 39.

Le maître ignorant²⁰

À sa mère qui lui demande pourquoi il ne veut plus aller à l'école, l'enfant Ernesto répond : « Parce qu'à l'école on m'apprend des choses que je ne sais pas. »

C'est sur ce plan que s'ouvre *En rachâchant*, le court-métrage réalisé en 1982 par Jean-Marie Staub et Danièle Huillet, sur un texte de Marguerite Duras, *Ah ! Ernesto*.

Nul besoin d'avoir vu la représentation que les cinéastes donnent du maître d'école, pour entendre que ce que refuse Ernesto, c'est de devoir apprendre, de quelqu'un qui sait.

Le dialogue inouï qui s'instaure avec le maître d'école, chez lequel ses parents ont conduit l'enfant, le confirme ; en voici un court extrait :

Le maître : « et comment l'enfant Ernesto envisage-t-il d'apprendre ce qu'il ne sait pas ? »

Ernesto : « en ra-châ-chant »

Le maître : « qu'est ce que c'est que ça ? »

Ernesto : « une nouvelle méthode ».

L'histoire se finit plutôt bien pour l'enfant qui quitte la salle de classe, seul, laissant le pauvre maître d'école dépité.

Dans le plan final, les parents lui demandent : « C'est-y vrai que ça saura quand même lire un jour, boire et manger, travailler-travailler, se tromper et tout le machin ? »

« Hélas oui », répond le maître, incapable de soutenir plus longtemps les vertus du système scolaire.

La méthode d'enseignement prônée par Ernesto, pour autant qu'on puisse s'en faire une représentation, n'était peut-être pas si nouvelle ; elle fait en tous cas penser à celle que découvrit, par hasard, Joseph Jacotot, dont l'essentiel fut publié sous le titre *Émancipation intellectuelle, ou, méthode d'enseignement universel* et sur laquelle il fonda une nouvelle philosophie, nommée « panécastique » (pour signifier qu'elle recherche le tout de l'intelligence humaine dans chaque manifestation intellectuelle) ; le tout n'a laissé que peu de traces, les dictionnaires ne mentionnant ni la méthode ni son auteur.

Pourtant, Jacques Rancière, qui nous conte l'aventure dans son livre *Le maître ignorant*²¹, affirme que « Pendant quelques années, la polémique se déchaîna et la République du savoir trembla sur ses bases. »

²⁰ Exposé à la réunion clinique *De l'expérience au savoir*, le samedi 7 janvier 2012 à Paris dans le cadre du secrétariat à l'enseignement.

De quoi s'agit-il ?

En 1818, Jacotot, professeur de rhétorique et de langues anciennes, devenu député et contraint à l'exil, se retrouve chargé de cours à l'Université de Louvain, qui dépendait alors des Pays-Bas ; la plupart des étudiants inscrits à son enseignement ne parlaient pas le français et Jacotot ignorait le hollandais.

Privé de langue pour instruire ses élèves, Jacotot eut l'idée de recourir à une chose commune qui ferait lien ; ce fut, en l'occurrence, une édition bilingue de *Télémaque* de Fénelon, qui était le succès de librairie de l'époque ; il demanda à ses étudiants, par l'intermédiaire d'un interprète, d'apprendre le texte français en s'aidant de la traduction hollandaise ; quand ils furent parvenus à la moitié du texte, il leur demanda de répéter sans cesse ce qu'ils avaient appris et de lire le reste pour être à même de dire ce qu'ils en avaient retenu et ce qu'ils en pensaient.

Le résultat, dit Jacques Rancière, dépassa les attentes du professeur : sans qu'on leur ait expliqué les règles d'orthographe et de grammaire, en cherchant eux-mêmes les mots français correspondant aux mots qu'ils connaissaient, les étudiants hollandais avaient appris seuls à les combiner pour en faire des phrases françaises.

L'expérience fut, pour Jacotot, révélation de l'évidence aveugle de tout système d'enseignement : **la nécessité des explications**, mythe de la pédagogie.

Plus le maître est savant, plus s'accroît l'écart entre son savoir et l'ignorance de ceux auxquels il va s'agir de « faire comprendre », en substituant l'esprit à la lettre, la clarté des explications à l'autorité du livre.

Pour Jacotot, c'est dans le mot comprendre que réside le drame ; car expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut le comprendre par lui-même. Dans tout système d'enseignement, le maître commence par jeter le voile de l'ignorance que lui seul pourra ensuite lever. Quelle que soit la méthode utilisée, on postule que l'élève a besoin de la parole du maître, lequel ne peut pas être n'importe qui : c'est forcément celui qui sait déjà ; l'enseignement, fondé sur l'opposition de la science et de l'ignorance consiste toujours à transmettre les connaissances du maître à l'élève.

Ainsi, le petit d'homme qui a pourtant appris sans explication la langue maternelle, doit-il investir ensuite son intelligence dans un travail de deuil : comprendre, c'est à dire comprendre qu'il ne comprend pas si on ne lui explique pas.

La révélation qui saisit Joseph Jacotot se ramène à ceci : il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde

²¹ J. Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Saint-Amand-Montrond, Paris, Fayard, coll.10/18, 1987.

Jacotot n'avait rien transmis de sa science aux étudiants hollandais, mais il les avait enseignés ; il avait exigé d'eux qu'ils mobilisent leurs facultés d'attention et ils avaient appris à rapporter une chose inconnue à une connue par la comparaison.

Se trouvait ainsi démontré le fait « qu'on peut apprendre seul et sans maître explicateur, quand on le voulait, par la tension de son propre désir ou la contrainte de la situation²² ».

C'est de ce constat que va naître l'enseignement universel.

Jacotot ne supprime pas le maître, mais au maître savant il substitue le maître émancipateur ; il sépare intelligence et volonté, seule, cette dernière étant subordonnée à celle du maître ; en revanche, le rapport de l'intelligence de l'élève à celle du livre est laissé entièrement libre et le lien entre le maître et l'élève est, sur ce point, égalitaire ; dans l'acte d'enseigner et d'apprendre, il y a deux volontés et deux intelligences ; Jacotot appelle abrutissement leur coïncidence et émancipation la différence des deux rapports entre l'acte d'une intelligence et celui d'une volonté.

À la division du monde en esprits savants et esprits ignorants, il oppose l'égalité des intelligences.

Jacotot proclame que « l'on peut enseigner ce qu'on ignore et qu'un père de famille pauvre et ignorant, peut, s'il est émancipé, faire l'éducation de ses enfants, sans le secours d'aucun maître explicateur ».

On voit bien en quoi cette thèse — que Jacotot s'est employé à mettre en pratique — a pu effectivement déchaîner les passions.

Mais plus que sa pertinence, ce que je retiens ici, de la méthode de Jacotot, ce sont deux choses :

La première, c'est l'articulation qu'elle comporte des rapports entre expérience et savoir.

Ainsi, tout commence par l'expérience d'un **certain** mode d'acquisition d'un savoir : c'est un savoir acquis seul, sans recours aux explications d'un autre qui en saurait davantage ; Jacotot observe que chaque être humain a appris, uniquement par lui-même, à quelque moment de sa vie, une chose qu'il ignorait, lorsque des contingences lui imposaient de le faire, sans recours à aucune explication.

Apprendre quelque chose, ce peut-être apprendre à faire, car selon Jacotot, il n'y a pas moins d'intelligence dans un acte manuel que dans un acte intellectuel ; partout il s'agit d'observer, de comparer, de combiner, de faire et de remarquer comment l'on a fait.

C'est seulement de cette forme d'apprentissage que peut advenir ce que Jacotot appelle l'émancipation, c'est-à-dire la conscience du véritable pouvoir de l'esprit humain.

²² *Ibidem.*

C'est cette modalité particulière d'acquisition d'un savoir qui seule fait expérience **de** savoir et c'est seulement de l'avoir éprouvée qui permettra le passage : de l'expérience **au** savoir.

Et pour émanciper, dit Jacques Rancière, il faut et il suffit d'être émancipé : l'ignorant apprendra seul ce que le maître ignore, si le maître croit qu'il le peut et l'oblige à actualiser sa capacité : cercle de la puissance homologue à celui de l'impuissance qui lie l'élève à l'explicateur.

Tu peux parler, tu peux te souvenir, donc « tu peux savoir » ; nous retrouvons là une situation connue.

Un maître ignorant, c'est d'ailleurs la condition que pose Lacan, à l'enseignement, dans « Questions à celui qui enseigne » : « [...] il n'y a de véritable enseignement que celui qui arrive à éveiller une insistance chez ceux qui écoutent, ce désir de connaître qui ne peut surgir que quand ils ont pris eux-mêmes la mesure de l'ignorance comme telle — en tant qu'elle est, comme telle, féconde — et aussi bien du côté de celui qui enseigne²³ ».

Sauf que chez Jacotot, le maître ignorant n'enseigne pas par la parole et il y aurait même paradoxe à en soutenir la possibilité.

Cela m'amène à la deuxième chose ; le privilège conféré par J. Jacotot et relayé par Jacques Rancière, au texte écrit, sur la parole du maître, privilège fondé sur la question suivante : si celui qui tient un livre entre les mains ne comprend pas les raisonnements qu'il contient, comment comprendrait-il les raisonnements qui lui expliqueront ce qu'il n'a pas compris ?

L'idée est que tout est dans le livre, chaque lecteur disposant des capacités suffisantes pour le déchiffrer.

Évidemment, l'exemple manque de pertinence, puisque le livre en question, c'est *Télémaque*, fable écrite pour le petit-fils de Louis XIV et que Jacques Le Brun définit précisément comme une œuvre pédagogique ; sa lecture est particulièrement aisée, parce que son auteur l'a voulue telle.

Mais comment faire avec les textes de Lacan ?

J'avais pourtant espéré en tirer quelques questions pertinentes sur l'expérience que nous en faisons selon le contexte dans lequel nous les lisons qui institue un rapport différent au texte ; l'écart qu'il peut y avoir, par exemple, entre un séminaire sur un séminaire et l'exercice d'une lecture collective, qui nous met chacun face au texte, brut de toute explication.

Cette idée s'est définitivement évanouie, à la dernière séance de lecture collective du « Rapport de Rome²⁴ » ; difficile de dire que tout est dans le texte et qu'il suffit à son déchiffrement, quand, par exemple, la question se pose, à la lecture de savoir si nous sommes face à « du premier degré » ou du « second ».

²³ J. Lacan, Le séminaire, Livre II, *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique psychanalytique*, Paris, Seuil, 1978, séance du 12 mai 1955, p. 242.

²⁴ Lecture collective organisée en 2012 par C. Lemérier, H. D'Elia, G. Capogna-Bardet, S. Rabinovitch, dans le cadre de l'enseignement de l'EPSF.

Il n'empêche qu'une question persiste : Lacan écrivant à partir de la clinique, comment se fait-il que l'expérience d'analyste ne permette pas de retrouver plus facilement le chemin qu'il a parcouru et la traduction qu'il en donne ? et si comprendre ce qu'il a voulu dire est si difficile, comment réussir aussi bien que les étudiants hollandais, à dire ce que nous pensons de ce qui est écrit ?

Serait-ce à cause justement du statut particulier de ces textes qui nous restent sous leur forme écrite mais qui ont, pour la plupart, fait d'abord l'objet de son enseignement oral ?

Serait-ce alors que la capacité à déchiffrer se trouve inhibée par la parole du maître ?

Ce maître ignorant, quelle transmission de savoir a-t-il voulue ?