Vers la réduction de la violence à l'école. CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DE QUELQUES CONCEPTS POUR UNE ANTHROPOLOGIE RELATIONNELLE DE LA PERSONNE EN PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION.

Marie-Louise Martinez

▶ **To cite this version:**

Marie-Louise Martinez. Vers la réduction de la violence à l'école. CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DE QUELQUES CONCEPTS POUR UNE ANTHROPOLOGIE RELATIONNELLE DE LA PERSONNE EN PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION.. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 1996. Français. NNT : . tel-00201180

HAL Id: tel-00201180

https://theses.hal.science/tel-00201180

Submitted on 26 Dec 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Marie-Louise MARTINEZ

VERS LA RÉDUCTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE.

CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DE QUELQUES CONCEPTS POUR UNE ANTHROPOLOGIE RELATIONNELLE DE LA PERSONNE EN PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION.

THÈSE POUR LE DOCTORAT NOUVEAU RÉGIME

SOUS LA DIRECTION DE

Monsieur le Professeur Francis JACQUES

Université de PARIS III - SORBONNE NOUVELLE -

ANNÉE 1996.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 11

QUESTIONNEMENT INITIAL 11

La violence, l'exclusion et le défi d'une approche radicale 13
Un questionnement plus radical en éducation 15
Utopie ou exigence légitime d'une anthropogenèse non violente ? 16
Les enjeux et les promesses de la personne 18

PARCOURS DE LA RÉFLEXION 20

Une notion paradoxale et ambivalente 20
Quelle approche épistémologique appropriée ? 21
Resituer la violence dans l'anthropogenèse 21
Revenir aux finalités 22
La violence en éducation, en regard de ses fins 23
* Violence ou partage du patrimoine 23
* Violence ou construction d'un savoir vraiment approprié 24
* Violence ou émergence d'un sujet libre, solidaire et responsable 25
Réduction de la violence en éducation 25
* L'intégration du tiers dans l'éducation 26
* Praxis interlocutive éducative et intégration du tiers 27

PREMIÈRE PARTIE

QUELS MODÈLES D'APPROCHE POUR LES PARADOXES ET L'AMBIVALENCE DE LA VIOLENCE ? 28

Une démarche en accord avec la complexité 28
Une démarche non manichéenne 29
Une approche paradoxale pour un phénomène paradoxal 29

VIOLENCE ET AGRESSIVITÉ, DE L'ÉTUDE SÉMANTIQUE VERS L'ANALYSE CONCEPTUELLE 30

Valeur positive et renversement négatif 30
Valeur négative et renversement positif 30

MODÈLES DE COMPRÉHENSION DE L'AMBIVALENCE 31

Le modèle hégélien de Weil 31
* L'extérieur comme l'intérieur 32
* La nature et la société 32
Le modèle psychanalytique 35
Le modèle anthropologique de Girard 37
* Le scénario sacrificiel 37
* Le *skandalon* 38
* Le désir : une relation triangulaire 42
Vers une anthropologie relationnelle philosophique 45

DEUXIÈME PARTIE

QUELLE PART FAIRE À
LA VIOLENCE EN EDUCATION ?
LE PACTE SYMBOLIQUE 48

Vers l'hypothèse d'un pacte symbolique 49
Concevoir le monde comme pacte 53
Le pacte symbolique, décidément 59
* Vers une anthropo-ontogénèse non-violente 63
* Se défier du consensus comme de la collaboration 64
* Un certain éloge du conflit 65
* Vers un équilibre 67

TROISIÈME PARTIE

REVENIR AUX FINALITES 69

III - 1. VIOLENCE OU ACCÈS POUR CHACUN AU PARTAGE DES PRINCIPAUX RÉFÉRENTS
CULTURELS 71

Etapes de la démocratisation de l'enseignement et de l'émergence d'un problème de l'échec scolaire 72
* Alphabétisation et accès au savoir 72
* Développement de l'imprimerie et des moyens de diffusion de la pensée 72
* Les lois de l'école laïque 72
* Démocratisation de l'enseignement et collège unique 73
* Démocratisation de l'enseignement et formation professionnelle et technologique 73

La longévité du modèle sacral et hiérarchique 74
Désacralisation et exacerbation d'une violence anomique et endémique 76

L'Ecole égalitariste et méritocratique instauratrice d'un nouvel ordre sacral 78

L'alternative de l'intégration du tiers 80

III - 2 VIOLENCE OU CONSTRUCTION, DANS LA RELATION, D'UN SAVOIR VRAIMENT APPROPRIÉ 82

* Conditions nécessaires a priori de l'apprentissage 85

* Conditions développant les processus épistémiques 86

* Quelle relation au savoir et quel impact des relations dans l'accès au savoir ?86

La sociologie de l'éducation : les relations et leurs effets sur les processus épistémiques 87

* Dysfonctionnements de la relation d'apprentissage /enseignement 90

Deux mimésis qui interfèrent 91

Le modèle comme obstacle *92*

Les effets du skandalon *et ses avatars.* *95*

* Relation maître-élève, et modèle obstacle 99

La relation dans la classe *101*

La relation institutionnelle *102*

* Violence et réciprocité : les pièges du ressentiment 103

* Processus épistémique et violence, derechef 105

Evolution des théories de l'apprentissage/enseignement : vers une approche vraiment relationnelle 107

* Comment on se démarque du behaviorisme et de la réceptivité passive de l'enseigné 108

* Comment l'on se démarque du nativisme de Chomsky et d'une simple pré-programmation de l'apprenant 108

* Comment l'on se démarque de l'individualisme épistémologique du constructivisme piagétien 109

* Le socio-cognitivisme ou comment faire une place au paramètre négligé de la médiation *110*

Mead ou la construction de soi dans l'interaction sociale *110*

Henry Wallon ou le médiateur adulte pour l'accès au symbolique *111*

Vygotski : un soutien systématique au développement potentiel *113*

Bruner : la synthèse prometteuse *115*

- Du scénario transactionnel aux jeux de langage, ces "foires itinérantes" 116

- La grande saga du jeu de coucou 116

* L'anthropologie relationnelle éducative et la théorie de l'apprentissage / enseignement 118

Le jeu et l'entrée dans le pacte symbolique *118*

L'évaluation componentielle de textes *119*

Vers une sémiologie qui dévoile, chaque fois mieux, l'enjeu anthropologique de la relation. De son utilité pour l'éducation 121

L'évaluation génétique des textes *124*

Enseigner pour apprendre à apprendre *125*

Vers un dialogue pédagogique cognitivement créateur dans la relation d'enseignement /apprentissage 127

* La tradition pédagogique 127

* La psychologie cognitive 129

* La linguistique et la philosophie du langage 130

La philosophie du dialogue et de la connaissance, vers une conception relationnelle de la connaissance 131

* Vers une configuration ternaire du dialogue éducatif producteur de sens 135

III - 3 UNE SUBJECTIVITÉ AUTONOME, SOLIDAIRE ET INTÉGRÉE 138

Le sujet éduqué et son double 140

* Un sujet autonome 141

Autonomie et pièges du skandalon *142*

Les ruses du désir et l'échec scolaire *144*

Le tiers skandalon *146*

- Le tiers *skandalon* entre le sujet et lui-même 147

- Le tiers *skandalon* entre le sujet et le savoir 147

- Le tiers *skandalon* entre les sujets en discorde 148

Une catégorisation non discrète *149*

* Un sujet solidaire 149

* Un sujet exclu ou intégré ? 150

Pharmakon *et éducation* *151*

Ecole rite et sacrifice *152*

De l'éducation comme rite de passage *156*

Le processus du pharmakon *162*

- La crise mimétique surgit avec indifférenciation 163

- Le rassemblement de tous se fait contre une victime choisie selon certains traits particuliers 164

- Pour l'éviction de la victime, l'imaginaire persécuteur invente les accusations. Il importe ici, de dégager les traits victimaires 167

- De la victime jaillissent les règles culturelles, du désordre jaillit l'ordre 168

- La victime qui était chargée de tous les maux est alors positivée voire sanctifiée 169

Pharmakon *et triades organisationnelles dans la classe* *171*

Le tiers *pharmakon* et l'école : l'élève en difficulté, l'illettré, le tiers relégué 176

* Perversion du statut du tiers 179

Intégration du tiers et éducation 180

* L'assimilation 181

* L'insertion 182

* Pour une véritable intégration relationnelle 182

QUATRIÈME PARTIE

QUELQUES CONCEPTIONS DE LA DÉFINITION DE LA SUBJECTIVITÉ DANS LA RELATION 185

Lacan intégration ou forclusion du tiers personnel ? 189

* Le projet de Lacan 190

Genèse du sujet en miroir *190*

Une entreprise épistémologique qui voudrait bouleverser les frontières et les catégorisations établies *192*

* Le miroir, l'imago et l'identification renvoient-ils au désir mimétique ? 193

Prédominance de l'autre et de l'imitation *194*

L'originelle rivalité fraternelle *195*

Le désir de l'objet du désir de l'autre *195*

Fantasme de morcellement et crise dans la relation *196*

* Comment surmonter la violence interpersonnelle ? 197

L'advenue au symbolique, son moteur *198*

Le tiers médiateur, le Nom-du-Père et la non-personne comme tiers mort 198

* Une seule instance du symbolique ou deux seuils du pacte symbolique ?201

L'intégration du tiers en tant que tiers exclu *202*

* Forclusion du Nom-du-Père ou Forclusion du Nom-du-Fils ? 203

Le forclusif et le retour du pharmakon *206*

Benveniste ou la définition du sujet par l'appropriation discursive de la langue **211**

* Voir et ne pas voir le Pacte Symbolique 213
* Voir et ne pas voir la substitution sacrificielle 214
* La personne comme pivot substitutif même de la transaction identitaire ou voir et ne pas voir la mimésis conflictuelle dans l'appropriation symbolique 214
* Voir et ne pas voir les jeux et les enjeux de la réciprocité pour le je 216
* Voir et ne pas voir la réconciliation des vis à vis dans la commune opposition au tiers Voir et ne pas voir l'anathème du tiers comme non-personne 217

F. Jacques ou le retour de l'absent : le point de vue d'une philosophie personnaliste du langage **223**

* De l'énonciation à l'interlocution 223
* De la référenciation à la co-référenciation 224
* Les gains de l'interlocution 225

L'a priori relationnel : une eupraxie communicationnelle *227*

L'identification personnelle un parcours relationnel et symbolique tri-instanciel *232*

Identification ontogénétique : individuelle, subjective ou personnelle ?232

Parcours identificatoire, interlocutif tri-instanciel *235*
Vers un personnalisme triadique *236*

Nédoncelle et le personnalisme dyadique **237**
* Fonder la communauté dyadique des consciences sur la réciprocité 237
Définir une dyade non fusionnelle *238*
Une relation qui libère se reconnait à ses fruits *238*
* Le refus de la foule 242
* Les impasses du nous collusif 243

CINQUIÈME PARTIE

TIERCÉITÉ ET PERSONNE EN ÉDUCATION 245

TIERCÉITÉ DE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE. 246

L'enseignant et les dysfonctionnements éducatifs **246**
L'élève et les dysfonctionnements éducatifs **247**
Le savoir et les dysfonctionnements éducatifs **249**

DE QUELQUES CONTRIBUTIONS A UN PARADIGME DU TIERS 251

Tiers en philosophie **251**
La logique et le problème du tiers exclu **255**
Tiers personnel vivifiant et théologie **256**
* Emergence du concept de personne en théologie 257
* La personne christologique 260
* La personne trinitaire 264
Triadique, ternaire et trinitaire *266*
La relation trinitaire *266*
* Théologie et anthropologie 269

La réduction du théologique à l'anthropologique *270*
La réduction de l'anthropologique au théologique *270*
Le juridique et le recours à l'instance tierce **274**

TIERCEITE CANONIQUE EN EDUCATION 277

L'enseignant médiateur et les figures du tiers canonique **278**
* Le tiers enseignant médiateur entre le sujet et lui-même 278
* Le tiers enseignant médiateur entre le sujet et l'objet de savoir 278
* Le tiers enseignant médiateur entre les sujets en discorde 279
L'élève comme tiers intégré dans une praxis de personnification **279**
* L'intégration de soi à soi 279
* Le tiers intégré dans une communauté ouverte 280
Le savoir comme praxis textuelle de l'intégration du tiers **280**
* Praxis textuelles littéraires et éducation 282

CONCLUSION **287**

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE **292**

"Concevons donc que l'homme passe infiniment l'homme..."

Pascal, *Pensées*, fragment 122.

INTRODUCTION

“L’homme ne peut devenir homme que par l’éducation”

Kant, *Réflexions sur l’éducation.*

QUESTIONNEMENT INITIAL

Si l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation, encore faudrait-il que celle-ci ne le lui interdise pas. L'exaspération actuelle des manifestations de la violence à l'école demande de reconsidérer l'éducation non seulement dans ses modalités mais aussi dans ses finalités et ses fondements. Quelle place pour l'homme et le sujet dans l'éducation actuelle, quel homme devenir et comment ? De toutes les questions et remises en question suscitées par la “crise de l’éducation” diversement attestée depuis les années 1950, celle qui concerne la notion du *sujet* et sa reconnaissance comme finalité du processus éducatif est, tout à la fois, la plus cruciale et la plus problématique. C’est qu’elle touche aux fondements de l’éducation et à son enjeu, celui-là même de l’anthropogenèse.

Les notions de *sujet et* d’*homme* ne sont plus consensuelles. L’homme universel et rationnel de l’époque classique ou même de la modernité a été déconstruit comme un artefact, un mythe, voire un mensonge, par les penseurs du xxè siècle. Illusion d’une société *ethnocentrique* qui voudrait croire et faire accroire en la réalité de ses songes, occultant les pires oppressions. Dans le sillage de la critique de l’humanisme, en effet, le *sujet* a été sérieusement déstabilisé. Il n’est plus considéré comme siège d’une conscience maîtresse de ses intentions et de ses actes, mais plutôt comme le jouet des déterminismes et des conditionnements internes ou externes (économiques, sociaux, institutionnels, linguistiques, pulsionnels) en grande partie non-sus ou inconscients. Marionnette manipulée, *assujetti*, longtemps considéré comme simple *actant* d’un récit qu’il contribuerait peu, somme toute, à écrire, si le *sujet* aspire à devenir *acteur* de son histoire c'est bien l’éducation qui devrait lui permettre cette (ré)appropriation.

Par sa vocation anthropogénétique l’éducation, d'ailleurs, doit maintenir le cap du *sujet* comme finalité ; sinon elle se nie ou se renie. Préserver le sujet, est, en effet, le moindre qu’on soit en droit d’attendre de “*cette attitude conservatrice sans laquelle toute éducation est simplement impossible”* [1]*.* Aussi importe-t-il de disposer de concepts justes et opératoires. La démystification toujours salubre aurait pu, finalement, engendrer un regain d’espérance dans le *sujet de l’éducation*, comme valeur dégagée de son poids d’ombre.

[1] Arendt, H., *Crise de la culture,* (trad.) Gallimard, 1972.

L'entreprise critique de notre seconde modernité aurait dû contribuer à le réélaborer comme concept clé. Le travail critique opéré sur le concept de sujet nous permet-il de concevoir le *sujet de l'éducation,* selon la dialectique de dépendance et d'autonomie qu'implique par définition toute ambition éducative ? La promotion du sujet humain à l'émancipation, à la capacité de connaître, à l'intégration sociale, à l'accomplissement de soi dans la relation solidaire et libre avec les autres, est la pierre d'angle de tout projet éducatif. Aussi le concept a-t-il persisté dans le champ éducatif.

On note même depuis deux décennies, avec accélération, le retour en force de la notion. Ce "retour du sujet" n'est pourtant pas toujours réjouissant. Le sujet a été relativisé depuis Hegel, et les penseurs de notre seconde modernité ont montré son aliénation sans avoir cependant véritablement crevé la baudruche de son solipsisme. Un concert apparent sur la notion clé de *sujet* occulte des dissonances sémantiques si profondes, en fonction des visées idéologiques et des affinités théoriques, qu'il importe de les démêler au plus vite. En effet, les notions de *sujet* et de *personne,* quelquefois diversement, mais la plupart du temps indifféremment employées, désignent, dans la littérature éducative, des réalités fort éloignées. Entité psychologique, abstraction idéaliste et mystérieuse, énergie libidinale individuelle ou groupale considérée dans ses impulsions désirantes, voilà ce qu'est souvent le sujet. Il peut être encore incité par les injonctions médiatiques et publicitaires à la réalisation de soi et à l'individualisation de manière grégaire. Sujet assujetti aux normes langagières et culturelles de la collectivité ; conscience ayant intégré l'interdit comme grand Autre abstrait et métaphysique et marqué par une norme sociale à laquelle il doit sacrifier. Il peut encore désigner l'individu méritant et narcissique ayant franchi victorieusement les étapes initiatiques de l'école républicaine méritocratique autant que son double malchanceux sur le champ de la course aux diplômes, l'élève *handicapé*. Le sujet épanoui sera tantôt une sorte de surhomme en gestation ayant réalisé un équilibre interne afin de mieux se rendre disponible à une espèce de sollicitude à l'égard de l'autre, il sera tantôt, au contraire, marqué par la carence, signé par le désir, brèche par où l'autre et le monde peuvent entrer .

Le chaos de notions employées de façon confuse ne permet pas au concept et au paradigme du sujet de jouer véritablement le rôle d'élucidation et de modèle inspirateur de l'acte éducatif qu'on est en droit d'en attendre. Ces notions répercutent l'hétéroclisme d'inspirations théoriques diverses et bien souvent contradictoires qui traversent le champ de l'éducation depuis quelques décennies. Pour construire une théorie conjonctive en éducation, dont le besoin est impérieux à notre époque comme plate-forme de dialogue épistémologique pour des disciplines encore trop hétérogènes ou même rivales, il faut réélaborer le concept clé de voûte du sujet de l'éducation. Minutieusement élucider les enjeux des paradigmes théoriques qui portent ses différentes acceptions s'impose alors.

Le concept de *sujet* comme son voisin celui de *personne* ont été les véhicules de la pensée occidentale et leur champ historique est stratifié d'alluvions sémiques qui leur confèrent grande force quand on se donne la peine de les lire dans ce déploiement spatio-temporel et dans les différents types de textes qui les ont engendrés. Ces concepts n'ont pas fini de travailler et de nous travailler, et leurs enjeux pour l'éducation sont aujourd'hui majeurs : ce sont de véritables trésors paradigmatiques qu'il conviendrait de mettre à jour.

L’analyse conceptuelle apparaît ainsi comme le préalable indispensable à toute tentative pour leur redonner du service en éducation afin de dissiper les malentendus qui règnent. Aussi un des objectifs de notre travail devra-t-il être de préciser par l’analyse conceptuelle l’emploi des notions de *sujet* et de *personne* dans la perspective de rendre plus rigoureux et précis leur usage dans le champ éducatif, où l’enjeu de leur emploi semble majeur. Les démarches maintenant classiques de la *déconstruction* comme de *l’archéologie*, malgré leurs limites, largement soulignées depuis quelques années, pourraient être utiles dans la perspective d’un dialogue épistémologique en vue d'une restauration conceptuelle. Le temps, en effet, n’est plus au simple déconstructionnisme mais bien plutôt à la reconstruction au service du projet d’une anthropologie éducative.

Délicate opération adductrice d'un examen de ces grands concepts fondateurs qui se sont élaborés aux confins de champs symboliques et textuels divers comme notions collectrices et recollectrices. Il faut la mener sans interdit disciplinaire sous peine de voir s'évaporer notre objet, rebelle à toute capture monovalente. Cette précaution devrait nous permettre de dénoncer les apories du *sujet* et de préparer la réélaboration que clame et réclame l’éducation dans ses défis actuels. Notre questionnement soucieux d'un détour radical vers la question des finalités et des fondements se veut en effet ancré justement sur le drame éducatif d’aujourd’hui. Ses enjeux et défis, qu’il importe d’examiner avec sérieux, motivent et mobilisent légitimement notre réflexion. Notre mouvement sera donc naturellement celui d'un aller retour du plan de l'empirie à celui de la réflexion fondamentale. C'est dans la situation même où il est bafoué qu'il faut reconnaître le visage de l'homme.

La violence, l’exclusion et le défi d’une approche radicale

L’exigence de la tâche philosophique est d'affronter l'action empirique avec ses drames, pour les repenser en regard d’une anthropologie plus radicale. Les analyses de la philosophie de l’éducation, en effet, ne peuvent, au risque de disqualifier l’attitude philosophique, se désintéresser de la *crise de l’éducation*. Sans prendre au pied de la lettre les notions vulgaires et quotidiennes de *crise* ou d’*exclusion*, chargées de *pathos* et fortement imprégnées de mobiles rhétoriques dans les textes médiatiques et politiques, il est nécessaire de leur trouver un juste statut théorique.

La *crise de l’éducation*, nous dit-on, se nourrit de la crise économique et sociale qu’elle alimente en retour. Elles manifestent un douloureux mécanisme d’exclusion. Les exclusions sévissent cruellement dans nos sociétés occidentales modernes, avec leurs cortèges de misère : recrudescence du paupérisme, destruction sociale et personnelle, injustices. Les sociétés occidentales technologiquement avancées non seulement ne peuvent plus se bercer de l’illusion d’un progrès économique social et culturel, mais elles doivent faire l’aveu d’une régression : elles sont désormais considérées comme sécrétant de l’exclusion, avec les conséquences de fracture sociale qui sont constatées. Devant des mécanismes brutaux qui ne semblent pas vraiment compris, ni maîtrisés par les théories actuelles de l’économie politique ni d'autres sciences humaines et qui échappent au contrôle des acteurs, l’école doit prendre en compte le fait qu’elle est largement impliquée dans le processus de l’éviction. Un moindre courage intellectuel se refusera à dénier cela. L’école est prise au collet dans des impératifs contradictoires : elle doit éduquer mais elle

doit aussi qualifier, valider, sélectionner. Lorsque l'exclusion sévit il lui suffit de ne pas qualifier pour *disqualifier* de façon redoutable. L'école délivre, qu'elle le veuille ou non, des viatiques de marginalisation lorsqu'elle ne délivre pas de diplômes.

En ces temps de crise des contenus, des méthodes, des valeurs et par dessus tout de la confiance, il lui est difficile de tenir la gageure de la qualification. Alors elle continue de désavouer les élèves. Elle stigmatise profondément et l'*échec scolaire* (échec de l'école comme institution et des enseignants autant que des élèves) est un marquage redoutable dans une société qui attend qu'on lui désigne les victimes du "dégraissage" économique. Sans outrager l'école, ni mettre en doute la bonne volonté de ses acteurs, on peut dire que la maîtrise et le contrôle leur échappent. Dans ce contexte, il est difficile d'assumer, la finalité de l'éducation : elle s'estompe et paraît incompatible avec les objectifs d'une sélection aux effets désastreux. Renoncer à toute sélection, cependant, on le sait bien désormais, est impossible : le manque d'exigence, de discipline, le laxisme et la démagogie sont pire encore dans leurs conséquences. Éduquer c'est permettre à chacun d'accéder à une autonomie relative et à une culture riche et diversifiée qui lui donne les bases d'une bonne intégration sociale, comme d'une identification en tant que sujet ; or si le processus éducatif scolaire était interprétable comme un procès d'éviction sur des bases de reproduction des privilèges sociaux et économiques, il ne pourrait plus contribuer à la formation de l'élève. Il y a là une aporie douloureuse : il est difficile d'éduquer dans un contexte marqué de façon aussi patente par la faillite des idéaux démocratiques et humanistes.

La confiance, en effet, est en crise, tant de la part des élèves que de la part des éducateurs ou des parents, la relation éducative en sort très éprouvée. Elle ne semble plus pouvoir toujours contenir la violence qui submerge désormais bien souvent les acteurs comme les institutions. La désillusion sur l'aboutissement probable du parcours éducatif dans une société en crise, pour un trop grand nombre d'*élèves en difficulté* , ne peut que dégrader considérablement l'intersubjectivité et altérer profondément les mobiles qui animent les partenaires de la relation éducative (amour du métier, désir d'apprendre et d'enseigner, confiance dans la construction de son destin, etc.).

Les interactions éducatives débouchent alors sur des catastrophes relationnelles : amertume, envie, frustration, mépris, résignation, ressentiment sourd, conscience malheureuse, passage à l'acte violent contre l'autre ou soi-même. On a toujours eu à déplorer occasionnellement des violences et des révoltes dans l'enceinte de l'école mais depuis quelques temps ces phénomènes prennent une tournure différente. Ils se manifestent de façon plus grave par la fréquence et l'intensité. Les incidents criminels (racket, vols, viols, meurtres, etc.) se font plus fréquents, ils concernent des enfants de plus en plus jeunes. Dans le contexte d'une consternante dégradation des locaux et de l'environnement, devant des comportements délictueux souvent banalisés, les relations sont gravement entamées[2]. On peut déplorer une tension quasi permanente qui se

[2] Consulter à ce propos les ouvrages très documentés de Debarbieux, E. *La violence dans la classe*, 1990, ESF; et Pain, J. , *Violence ou pédagogie*, Matrice, 1992.

renchérit du fait de l'emballement de la réciprocité[3]. Éduquer dans un tel contexte est quelquefois impossible. Dans les années soixante-dix on critiquait, non sans raison, l'excès de *violence symbolique* exercée par l'institution, dans l'école. Aujourd'hui c'est peut-être davantage les débordements d'une violence interpersonnelle mal régulée et canalisée par l'institution et ses acteurs qu'il faut redouter[4]. Quoi qu'il en soit, il faut affronter le fait que les deux aspects sont liés, il faudrait comprendre comment la violence institutionnelle et la violence essentielle interagissent. L'exclusion sociale à laquelle l'école contribue, activement ou passivement, vient déchaîner encore les manifestations qui infestent le climat relationnel. La question de l'exclusion, avec la violence qu'elle implique et le consentement à cette violence, est scandale pour la raison éducative et sa praxéologie évaluative.

S'il existe une réponse positive à la possibilité d'éduquer, elle passe forcément par celle du dépassement de la violence de l'exclusion dans et par le *processus* éducatif. C'est pourquoi, si l'on veut qu'éduquer recouvre sa crédibilité et sa dignité il apparaît nécessaire de réévaluer le *sujet de l'éducation* comme un sujet en relation, selon les règles d'une intersubjectivité non violente et non excluante. La question d'une exclusion qui opère redoutablement et celle, concomitante, de l'intégration communicationnelle du *sujet de l'éducation* (dans et par l'éducation) comme alternative, imposent alors, d'emblée, le retour à la préoccupation du fondement du sujet de l'éducation, avec le travail conceptuel que cela exige.

Sans ignorer les facteurs externes et contextuels qui pèsent lourdement sur l'école et le processus éducatif (environnement économique, sociologique, paramètres culturels, institutionnels, particularités psychologiques) pour le déterminer en partie, on peut penser qu'un examen intrinsèque de la communication éducative sur le plan anthropologique contribuerait à élucider la genèse du sujet de (dans et par) l'éducation.

Le projet éducatif rencontre la violence qui le menace obscurément comme son autre (Weil, E.). On ne peut pas enseigner ni éduquer cyniquement ou sereinement dans un contexte relationnel où la violence règne et demeure en actes patents ou en manipulations plus sournoises. L'éducation ne peut cohabiter avec l'oppression, l'aliénation ou la négation d'autrui. La possibilité même de l'éducation bute aujourd'hui sur l'exclusion et le défi de l'intégration, avec le nécessaire dépassement de la violence que cela implique.

Si l'approche sociologique de l'exclusion dans ses modalités conserve sa pertinence, les questions plus radicales de l'éviction et de l'intégration comme processus relationnels anthropologiques préoccupent trop peu, selon nous, nos contemporains. Elles

---

[3] "*Parler de la violence c'est parler d'une souffrance, celle d'enseignants dépossédés du métier qu'ils avaient choisi, celle d'élèves quotidiennement confrontés à l'insécurité, celle de parents non seulement angoissés face à l'avenir de leurs enfants mais aussi inquiets quant à leur présent."* Charlot B., "Violences scolaires : contribution à une clarification du débat", in *Banlieue, Ville, Lien Social*, juin 1996.

[4] Sans doute y a-t-il une nécessaire violence symbolique pour contraindre et contenir une violence plus sauvage comme le souligne Daniel Hameline dans un entretien : "*L'école n'est en définitive rien d'autre que le lieu où l'on tente de civiliser de la violence physique par de la violence symbolique*", Hocquard, A., *Éduquer à quoi bon* ? , PUF. 1996, p. 245.

méritent d'être posées car elles sont susceptibles d'éclairer d'un jour nouveau la réflexion sur l'éducation, donnant ainsi une pertinence renouvelée à l'approche philosophique. Comment, en effet, le *processus* éducatif pourrait-il, fondamentalement, permettre l'émergence d'un sujet en relation telle que l'exclusion d'autrui ou de soi devienne intolérable et soit, par là même, conjurée ?

Un questionnement plus radical en éducation

Lorsqu'on a perdu ses repères et sa route il convient d'accrocher son chariot dans les étoiles. Quand les modèles de la rationalité des sciences sociales paraissent en crise et que le contrôle des mécanismes emballés semble échapper aux acteurs, il est nécessaire de revenir au point de vue d'une anthropologie fondamentale ou intégrale avec le souci qu'elle implique d'une réflexion radicale sur l'homme en relation.

Les sciences humaines font preuve de réticences et elles rencontrent des difficultés méthodologiques et épistémologiques pour aborder ces délicats processus relationnels. Elles portent une responsabilité quant à leur paradoxal *objet* d'étude qu'est le *sujet*. On constate trop souvent une véritable réification des phénomènes étudiés. Les effets quasiment nominalistes et prédictifs des catégorisations et des concepts employés (comme par exemple *exclus*, *handicapés*, *stigmatisés*, etc.) contribuent à dévaster la relation inter-personnelle. Dérive qui, par incapacité à analyser des processus de manière non mécaniste, conduit aussitôt à l'écueil inverse qui consiste à abandonner le champ de la *praxis* ou à se détourner de l'examen et de l'emploi des notions jugées "impures".

Il est, en effet, déplorable de constituer des catégories fixistes qui enfermeront les populations ainsi caractérisées dans des prédicats calcifiés qui limiteront la liberté des sujets et piégeront l'intersubjectivité dans des lacs relationnels mortifères. Enfermer les *exclus* (comme d'ailleurs les *nantis*) dans des prévisions néfastes contribue à durcir les oppositions duales et binaires dans les représentations du social et par là dans ce qu'en vivent les acteurs. La science participe ainsi à travers ses discours, peu ou prou, au phénomène de marginalisation et de violence interpersonnelle. Dès lors, les exclus du moment se résignent à leur sort ou le revendiquent comme un privilège paradoxal. Cela les autorise à leur tour, comme par une sorte de prestige du victimaire, à exercer sur d'autres et par un simple renversement, la violence dont, sur eux-mêmes, ils déploraient les effets. Attitude hélas trop fréquente actuellement où divers groupes de pression (jusqu'au terrorisme) n'exercent plus leurs insupportables violences qu'en les légitimant du nom de leur statut victimaire prétendu ou réel.

Le problème est donc d'aborder ces mécanismes intersubjectifs où chacun est impliqué, sans les réifier, mais plutôt en les considérant comme *processus* qui engendrent l'exclusion. De même, au-delà de l'intégration de telle ou telle catégorie, il faut viser à permettre l'intégration de chacun, dans et par une intersubjectivité éducative, au sens plein du terme. La science est un discours qui implique et qui inspire une praxis, elle porte une redoutable responsabilité.

L'appel à une véritable science de l'homme qui puisse dire la relation et le lien anthropologique apparaît tout particulièrement comme un défi devant l'éducation, livrée en

pièces à une profusion de disciplines disjointes hétérogènes et souvent rivales. Il implique, au plus haut point, la responsabilité critique de la philosophie dans la cité épistémologique. Car l'alternative au gâchis humain et relationnel passe sans doute justement par un questionnement radical sur le plan anthropologique qui saurait se placer délibérément d'un point de vue relationnel. Détour spéculatif sur les fondements pour favoriser le dialogue épistémologique entre les disciplines dans la perspective d'un agir théorique et pratique au service de l'homme (Granger[5]) que la philosophie ne peut refuser d'assumer.

Mais si l'éducation a besoin de la philosophie, l'anthropologie fondamentale a sans doute tout autant besoin de passer par l'exploration du champ éducatif. La question vive sur l'homme aujourd'hui est celle d'une anthropogenèse du dépassement (ou du moins de la réduction) de la violence *a.e*. de l'ontogenèse d'un sujet solidaire et autonome qui ne puisse plus consentir à son éviction ni à celle d'autrui, et ce, dans l'attitude délibérément non violente du refus de toute pression victimaire. Elle demande une réflexion sur l'éducation comme processus contribuant à l'émergence d'un sujet en relation tel qu'il éradique toutes formes de violence intersubjective. On le sent bien, le souci de Protagoras - "*que l'élève rentre meilleur chez lui"* - est aujourd'hui moins anodin que jamais, mais il nous conduira probablement à abandonner la rhétorique pour aborder grâce à une anthropologie relationnelle les terres d'un vrai savoir sur l'homme.

En vue de cette rencontre nécessaire, l'éducation doit engager le programme d'une réflexion et d'une pratique dans le cadre d'une anthropologie radicale du point de vue philosophique. On peut en voir le signe dans l'obsession actuelle de la question de la *valeur* en éducation. L'éducation par définition doit contribuer à une anthropogenèse moins violente. Le processus éducatif doit pourvoir aux conditions qui favorisent l'émergence du sujet en relation selon des modalités non violentes. Si l'éducation se donne les moyens d'être un temps, un espace et une praxis de moindre violence, concevoir le paradigme de cette configuration intersubjective avec son réglage relationnel pour une communication droite et non violente en éducation devient l'objectif prioritaire.

Utopie ou exigence légitime d'une anthropogenèse non violente ?

Le défi, on le voit, est de taille, il pourrait même apparaître comme frôlant l'utopie. À un triple titre : 1) une anthropogenèse non violente est-elle possible ? 2) une ontogenèse relationnelle optimalisée suffirait-elle à sa condition ? 3) l'éducation pourrait-elle en assumer le projet ?

L'ampleur et la radicalité même de ces questions ont de quoi effrayer elles méritent pourtant d'être posées comme seuls fondements possibles à l'horizon de tout questionnement philosophique en éducation. Loin d'être utopiques, elles sont même probablement les seules raisonnables en ces temps de pertes de repères axiologiques. Il suffira alors de les préciser pour qu'elles cernent mieux l'espace d'une réflexion nécessaire dans le projet philosophique qu'elles dessinent.

---

[5]Gilles Gaston Granger,*Pensée formelle et sciences de l'homme*, Aubier, 1960.

L'objection de l'*utopie*, en effet, est grave. L'utopie se caractérise par une visée d'extermination définitive de ce qui est considéré comme un mal et par l'imposition d'un modèle alternatif unique et réducteur. Nous avons appris, à juste titre, à nous méfier de la solution finale et de ses redoutables conséquences totalitaires. Le sujet de l'éducation en relations intersubjectives non violentes, hypothèse que nous nous proposons d'examiner, n'est sans doute pas utopique. Et cela parce qu'il fait une place à la violence ou du moins au conflit, au cours du processus éducatif selon une régulation relationnelle qui reste à préciser.

Les études actuelles en philosophie du langage et du texte articulées au projet d'une anthropologie d'un point de vue relationnel, dans le cadre du programme philosophique personnaliste de Jacques[6], nous fournissent des indications essentielles quant à cette possible régulation. En effet, le modèle relationnel du dialogue, dans cette perspective, permet, semble-t-il, de concevoir une place renouvelée pour l'autre comme pour le même, dans l'interlocution, au cours du processus d'identification personnelle. L'autre, dont la véritable altérité pourrait bien être caractérisée par le fait qu'il n'est pas l'*alter ego* de la dyade mais plutôt le *tiers* habituellement rejeté par celle-ci selon le processus de *collusion/exclusion* [7], prend, dans le modèle dialogal de Francis Jacques, une place déterminante et définitoire. C'est bien, en effet, l'intégration du tiers personnel (ou la possibilité de celle-ci) qui caractériserait le *dialogue* avec ses enjeux immenses sur le plan éthique et cognitif. Aussi notre étude se situera-t-elle dans la lignée de ces travaux qu'on aura le souci de préciser, pour les recontextualiser, dans le domaine de l'éducation.

Si la violence en éducation vient manifester avec plus de virulence les aléa et les dérives autant que les bienfaits de la relation éducative, l'examen de ses fonctionnements et dysfonctionnements du point de vue d'une anthropologie relationnelle en philosophie de l'éducation (par là même se construisant) permettra de découvrir les caractéristiques nécessaires à une réévaluation du sujet de l'éducation.

Mais le concept de *sujet*, dans ses fluctuations et ses instabilités dans ces dernières décennies, peut difficilement servir de base à une réévaluation pour la définition des finalités de l'éducation. Le concept de *personne,* ou plutôt une certaine conception de la personne, paraît plus fiable pour sortir de ces apories.

Les enjeux et les promesses de la personne

Le recours à une acception trop individualiste de la notion de *sujet* depuis 1980, comme d'ailleurs, tout autant, les résistances à considérer la part du singulier, sont des dangers qui conduisent à réexaminer la notion de *personne*. Le flou et la plurivalence de la

---

[6]Voir plus loin.

[7]Mécanisme d'association de partenaires ou de joueurs qui se soude par le rejet de tiers qui semblent en faire les frais, maintenant bien connu grâce aux approches de l'anthropologie radicale, s'inspirant de certaines hypothèses de René Girard (*Le bouc émissaire*), de la théorie des jeux ou de la psychologie sociale. L'analyse de ces processus intersubjectifs pourrait selon nous, profitablement être intégrée aux analyses d'une pragmatique personnaliste et interlocutive. Ce projet constitue le corps de notre thèse.

notion font, là encore, obstacle. Le concept de personne est à nouveau à la mode : ce retour est bienvenu s'il s'accompagne d'une réflexion solide, ce qui n'est pourtant, malheureusement, pas toujours le cas dans l'abondante publication actuelle sur la question.

Chacun voit bien que l'alternative du choix entre les deux concepts est lourdement grevée par les contentieux et les préjugés idéologiques, le concept de *sujet* paraissant plus lié historiquement à une tradition laïque et celui de *personne* chargé de son engendrement dans le contexte et le texte religieux. Le projet d'une anthropologie radicale en éducation doit bouleverser ces représentations par trop simplistes, avec leurs faux clivages et poser en des termes plus clairs les véritables enjeux de ces concepts et de leur emploi. Actuellement, l'enjeu d'une redéfinition de la personne est considérable en regard du domaine biomédical et, plus particulièrement, devant la question des manipulations génétiques et d'une responsabilité en bioéthique[8], mais il ne doit pas nous faire oublier cet autre enjeu (tout à la fois lié au premier et différent de lui) : celui de la construction d'un lien personnel et social plus juste qui passe par l'école.

L'anthropogenèse désormais ne se fera plus en épargnant à l'homme un choix et une adhésion pleine de sa liberté, il est sommé de s'engager et de répondre à ces deux niveaux. L'éthique, éclairée par une anthropologie radicale, à travers la question de la *personne*, devrait pouvoir exercer son droit de regard, tant sur les sciences dites de la nature que sur les sciences humaines. Ainsi, le concept de *personne,* pourrait-il être, de nouveau, apte à éduquer nos choix. Ici, l'objectif sur lequel nous centrerons notre étude, celui de l'intégration et du dépassement de l'exclusion du tiers, n'est pas véritablement moindre, sur le plan de l'anthropogenèse, que celui de la bioéthique.

Curieusement, la rencontre actuelle, dans la question de la *personne,* entre l'*aspect ontologique* et l'*aspect relationnel* (au coeur du débat tous deux) renoue avec la naissance du concept et son enracinement double dans deux branches de la théologie (christologie et théologie trinitaire). Aujourd'hui comme alors, la conjonction s'avère autant problématique que nécessaire. La clarification dans le contexte éducatif de cet enjeu énorme du concept de *personne* comme méta-concept (Granger) pour la construction d'une anthropologie d'un point de vue relationnel, constituera un palier indispensable. L'ébauche d'une analyse archéologique et généalogique du concept de *personne* devrait ainsi nous permettre d'entrevoir comment, au long de son émergence, il s'est chargé des caractéristiques sémantiques qui font qu'il se trouve apte à répondre aux besoins d'une définition réévaluée du *sujet de l'éducation.* Nous aurons alors à repréciser les spécificités du concept pour voir comment il peut soutenir cette tâche philosophique urgente qui consiste à définir une *praxis* éducative personnifiante. Mais si la pragmatique personnaliste comme anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique nous semble fournir le cadre indispensable pour une redéfinition du sujet de l'éducation comme personne, si elle nous apparaît comme

---

[8] Voir notamment à ce sujet deux ouvrages, *Pour une critique de la raison bioéthique*, Lucien Sève, Éditions Odile Jacob, 1994, et surtout *Biomédecine et devenir de la personne*, sous la direction de Simone Novaes, qui comporte une remarquable étude génétique du concept de personne réalisée par Paul Ladrière, Seuil/Esprit, 1991.

le terreau théorique seul susceptible d'accueillir la jeune pousse prometteuse de l'anthropologie relationnelle éducative, une greffe cependant lui est vitale.

Notre projet de cerner les processus d'exclusion et d'intégration dans la relation éducative nous amène à recourir aux hypothèses de l'anthropologie paradoxale de René Girard. Le *schème processuel sacrificiel* mis en lumière par cet auteur nous semble, en effet, fournir actuellement l'outil susceptible de lever le voile sur la violence et la réciprocité mauvaise dans la relation. Il est sans doute actuellement le seul capable de donner un véritable statut théorique à la notion d'exclusion et de percevoir les dérives du tiers personnel dans la relation. Moyennant quelques réajustements, les principaux concepts et notions de ces deux paradigmes théoriques nous semblent compatibles entre eux dans la perspective d'une anthropologie relationnelle éducative.

Les promesses d'un modèle ternaire du sujet de l'éducation comme *personne* (qui fait sa place à la position de la troisième instance, positivement, pleinement et bien plus que comme simple *non-personne*[9], dans le processus de personnification), dans la continuité, mais aussi la rupture, avec la pragmatique énonciative linguistique et la tradition personnaliste en philosophie, sont celles d'une alternative considérable. Cela constitue un véritable seuil. Si un tel modèle pouvait être confirmé et développé dans les divers domaines culturels interlocutifs de la *praxis* (mais prioritairement et particulièrement dans le champ de l'éducation) on pourrait espérer voir s'instaurer, par l'intégration de l'altérité, la perspective d'une alternative à l'anthropogenèse violente par l'exclusion. Par là, nous pensons poser la question de l'ontogenèse interlocutive et transactionnelle de la personne comme émergence d'un sujet en relation optimalisée et montrer son lien avec une anthropogenèse non violente.

Concevoir le *sujet* de l'éducation comme *personne* (le sujet en relation interlocutive triadique non violente), en tant que processus, *valeur* et *finalité,* et envisager les conditions de possibilité de son émergence dans la *praxis* interlocutive éducative pour en préciser les modalités selon la spécificité des différents champs disciplinaires d'enseignement : voilà la tâche. Elle implique l'examen de cette *praxis* avec ses fonctionnements et dysfonctionnements. L'urgence, comme l'ampleur, de ce programme philosophique sont considérables, elles imposent une prudence d'autant plus grande dans la mise en œuvre.

L'objet de la présente recherche ne pourra, bien sûr, prétendre à une telle exhaustivité. Il ne s'agira encore que de poser les bases des conditions de possibilité et des modalités d'une *praxis* interlocutive éducative susceptible de permettre l'émergence de la *personne* comme sujet réévalué pour l'éducation. Il s'agira surtout, comme tâche propédeutique, de montrer les enjeux, d'analyser les concepts et de les affiner pour l'ouvrage ultérieur d'une anthropologie relationnelle éducative.

---

[9] Voir Benveniste plus loin.

PARCOURS DE LA RÉFLEXION

"La terre se pervertit et elle se remplit de violence"

Gn. 6, 11

Si l'éducation est le pari de l'humanisation véritable elle se doit de circonscrire et de dépasser ce qui la compromet. Elle doit donc cibler la violence relationnelle. Du moins ce qui, dans ce qu'on appelle violence ou exclusion, est véritablement mortifère et destructeur, compromettant par là l'émergence d'un sujet pleinement humain.

Qu'est-ce qui dans l'intersubjectivité et dans la relation produit de la violence en éducation et qu'est-ce qui permet de la réduire[10] , voire de la surmonter : voilà la question vive qui meut notre recherche.

Pressentir ce paradigme de la subjectivité d'une moindre violence en éducation, définir la configuration du sujet humain, en ce qu'il est dessiné par et pour l'intersubjectivité relationnelle droite, nous obligera à préciser les fondements théoriques et l'approche épistémologique qui nous permettra le mieux d'en conduire l'étude. Il restera ultérieurement à en décliner les modalités et les fonctionnements pour une théorie de l'éducation. Tâche qui excédera les possibilités de ce présent travail ; on se contentera, ici, d'esquisser les prolégomènes d'une anthropologie relationnelle éducative.

Mais dans ce parcours nous butons d'abord sur la nécessité d'examiner la notion de *violence,* concept complexe et non univoque aux visages pluriels et aux manifestations polymorphes. Il faut tenter de comprendre la régularité de son irrégularité même, comme ce qui préside à ses ambivalences.

Une notion paradoxale et ambivalente

La violence est-elle vraiment l'*autre* de l'éducation (E. Weil) ou bien faut-il, au contraire, reconnaître qu'il entre une nécessaire part de violence dans toute éducation, comme dans tout acte éducatif ? La violence renferme alors sa part de *négativité* puisqu'à ne pas l'exercer dans certaines conditions on y tombe, plus sûrement encore. A l'inverse,

---

[10] Au terme de *dépassement* trop hégélien, nous préférons celui de *réduction.* L'*Aufhebung* ou *dépassement* chez Hegel ne semble pas particulièrement engagé dans ce que nous comprenons nous-mêmes comme une voie de non violence (voir plus bas). *"Par suite de la suppression des déterminations, contradictions en soi, de l'essence celle-ci se trouve reconstituée mais avec la détermination d'être l'unité réflexive à base* ***d'exclusion ou d'élimination****. Unité simple qui se détermine elle-même comme étant le négatif mais qui dans cet être posé, présente une égalité immédiate à elle-même et a effectué son retour sur soi*". (Hegel). C'est nous qui soulignons.

on peut considérer qu'une certaine non violence occulte ou légitime plus gravement encore des mécanismes de violence. Double négativité de la violence et de la non-violence en éducation qui échangent volontiers leurs aspects, propriétés et effets, ce qui demande une grande vigilance dans notre tâche définitoire.

Ainsi, devrons-nous examiner avec sérieux les notions voisines de *conflit*, d'*agonistique*, d'*antagonisme*, d'*exclusion*, comme leurs antonymes, *consensus*, *non-violence*, *paix*, pour saisir les nuances et comprendre l'aptitude de ce champ sémantique à l'instabilité. La violence se manifeste à travers l'aspect contradictoire, paradoxal et réversible de ses phénomènes, comme des notions qui les expriment. En cela consiste l'épreuve essentielle pour la caractérisation de la violence. Ce qui redouble notre prudence par la nécessité d'un discernement tant sémantique qu'épistémologique. L'analyse devra être conduite par des concepts et des démarches en accord avec la complexité des phénomènes de la violence. Toute simplification théorique étant non seulement entrave à l'entreprise de la description de la violence, mais aussi à tout effort pour comprendre ou expliquer. Pire, elle peut sans doute même répercuter la violence.

Quelle approche épistémologique appropriée ?

La réversibilité fréquente, voire incessante, de la notion de violence, vérifiée par une rapide étude sémantique, nous tournera légitimement vers les approches théoriques qui ont su faire leur part à l'ombre ou à la négativité comme à ces paradoxes qui semblent constitutifs. Cela nous demandera de distinguer quelle approche théorique et quels outils critiques sont le plus aptes à éclairer les contradictions et les retournements incessants.

Certaines approches, en effet, comme l'approche dialectique de Weil, le modèle psychanalytique ou le schème anthropologique de René Girard, qui ont su prendre toute la mesure de la négativité comme de la puissance paradoxale du concept, pourraient nous fournir, dans une dimension comparative, des instruments et des outils théoriques appropriés.

Cette enquête ne sera pas conduite avec la patience documentée et impartiale de l'historien des idées dans une visée uniquement compréhensive. Il s'agira plutôt d'une relecture interprétative inspirée par nos présupposés relationnels sur la réduction de la violence et dans le souci de construire une démarche instruite par la critique pour une anthropologie relationnelle éducative. Nous pourrons alors espérer affronter ce qui reste encore une aporie constitutive de l'éducation : pas d'éducation dans la violence mais pas d'éducation sans une certaine violence.

Resituer la violence dans l'anthropogenèse

L'exclusion elle-même et la violence à certaines conditions pourraient être vivifiantes. Il est bon d'accorder à une saine rigueur éducative. L'exclusion de l'élève dans certaines conditions de respect d'une discipline avisée peut être appel et pari vers ce qu'il y a de meilleur en lui. Une part de l'ombre sera cependant proscrite absolument comme violence mortifère. Il s'agit de cerner et discerner ce qui est violence inacceptable et celle qui est légitime et nécessaire à toute éducation. Il convient de circonscrire la violence

intolérable qui détruit et blesse l'intersubjectivité pour la surmonter. Mais avant de pouvoir affronter ces questions dans le cadre d'une anthropologie relationnelle éducative il faut tenter de situer la violence dans l'anthropogenèse, tant sur le plan de la phylogenèse que de l'ontogenèse. Cela nous donnera l'occasion de peaufiner notre réseau d'hypothèses et de concepts pour la critique de la violence éducative.

La violence rencontre et contrecarre le projet éducatif à sa racine. Il importe de dégager ce lien fondamental autant que paradoxal. Pour nourrir cette étude on peut se tourner vers les discours sur l'empirie éducative : ils sont nombreux et souvent forts intéressants et subtils. Actuellement, la violence en éducation comme phénomène lié à la crise et à l'impression de crise vécues de façon paroxystique par l'école n'est pas seulement exploitée rhétoriquement par les discours politiques ou médiatiques mais elle est aussi très étudiée par les sciences de l'éducation.

Ces études, cependant, si elles ne manquent pas d'intérêt pour documenter notre propre recherche, souffrent, selon nous, d'un certain manque de distance. Elles décident quelquefois de laisser la définition de la violence aux acteurs eux-mêmes. Est alors considéré comme violence ce qui est perçu comme violence. Quoique cette caractérisation ne nous semble pas totalement dépourvue de pertinence ni de sagesse (la réalité de la réalité n'est elle pas construite du sentiment qu'en ont les acteurs ?), elle nous paraît tout de même un peu légère pour saisir les nuances, les paradoxes et les perpétuels renversements de la violence dans ses manifestations. On ne peut confier le soin d'une telle décision à la relativité la plus contradictoire et sujette à caution de la variation des points de vue subjectifs. La perception immédiate la plus naïve et la moins distancée risquerait alors, quelquefois, de confondre la violence avec ce qui ne serait que l'aspect nécessaire d'interdiction que comporte toute éducation. C'est-à-dire, finalement, avec son contraire. La simple définition naïve abandonnée au ressenti des acteurs et aux membres de la relation éducative, si elle a sa saveur documentaire, ne saurait être, bien sûr, nécessaire ni suffisante.

La violence en éducation pourrait ainsi être exercée sans être ressentie ni par ceux qui sont exclus du processus éducatif, ni par ceux qui y ont place mais qui le vivraient dans la manipulation relationnelle, sans même le percevoir, à un niveau de méconnaissance ou de dénégation. La violence pourrait quelquefois exister, par rapport à l'extérieur comme à l'intérieur de l'espace éducatif, sans pour autant être perçue. Inversement, on pourrait ressentir comme une violence toute exclusion, évaluation, ou rappel d'un interdit structurant et vivifiant qui permet cependant, à chacun, de préserver l'espace d'une parole qui donne sens et qui autorise la construction du savoir et l'émergence d'un sujet en relations droites et responsables.

Dès lors, on le voit, la définition *a priori* de la violence en éducation est indispensable autant que difficile. Déjà, nous avons pu entrevoir qu'une certaine conception de la non-violence peut être, en fait, violence exercée contre ce qu'est l'éducation en sa radicalité. Afin d'apprécier, de façon plus radicale, l'existence et la qualification de la violence dans l'éducation, sans se satisfaire d'un relativisme, voire d'un scepticisme grossiers (eux-mêmes largement impliqués dans l'engendrement et la perpétuation de la

violence), on se tournera donc plutôt vers les grands objectifs et finalités. Ceux-ci constituent, en effet, la légitimité même de l'éducation.

La violence en éducation, en regard de ses fins

On considérera, en effet, qu'il y a violence, non pas seulement et simplement lorsque celle-ci est perçue ou ressentie par les acteurs, mais de façon plus structurelle, fonctionnelle, et fondamentale à la fois, lorsque l'école se trouve touchée et empêchée au niveau de trois grands types de finalités qui la fondent. Elles lui sont assignées dans nos sociétés modernes (la plupart du temps de façon hélas implicite ou oubliée) mais sont universalisables. Nous considérerons donc, dans un premier temps, avant d'aviser plus finement, grâce à l'analyse, que la violence est cela même qui vient faire obstacle aux grandes finalités de l'éducation. Violence faite à chacun dans son droit à advenir, selon sa singularité, à l'homme universel.

Il faut, en effet, revenir aux finalités, ces défis définitoires de l'école : ceux qu'elle ne peut trahir sous peine de se renier. Si la seule véritable finalité est, incontestablement, l'humanisation par l'éducation, nous pouvons la subdiviser en trois groupes de finalités interdépendantes. Elles sont les grands enjeux[11] de l'éducation.

Ces trois finalités peuvent être aisément déduites de l'ensemble de la réflexion sur l'éducation. La relation éducative construit les sujets, les significations (Jacques) et l'institution plus juste (Ricœur), chaque fin étant conjointe et intriquée aux deux autres. Nous poserons, ici, ces finalités comme des droits fondamentaux et inaliénables naturels[12]. Nous les poserons ici comme des postulats, les juxtaposant dans leur description sans hiérarchisation préalable mais il sera aisé de constater leur principe d'unification dynamique :

a) permettre à chacun et à tous une appropriation de l'héritage humain, un partage du patrimoine et des ressources de la culture (à partir du relatif vers un universel non ethnocentrique) ;

b) permettre l'acquisition des méthodes et des contenus de la connaissance en vue d'une appropriation et d'une production recontextualisée et renouvelée des savoirs[13] et des ressources technologiques, scientifiques et culturelles de la société ;

---

[11] Par enjeu nous entendons, au sens fort, ce qui est *en jeu* (pour rester dans le vocabulaire ludique du défi qui semble ici particulièrement approprié). Sous peine de tromper la confiance qu'on a pu mettre en elle et d'être cible de toutes les dé-fiances, l'école doit relever à terme le gant de ces défis, sa vocation éducative même en dépend.

[12] Droits de la personne humaine que des institutions démocratiques se doivent de garantir et qui mesureront "*ce qui subsiste d'inhumain à chaque époque dans les structures sociales* " Maritain Jacques, *Les droits de l'homme*, (1942), Desclée de Brower, 1989. p. 134.

[13] "*Appropriation d'objets et de pratiques (...) mais en tant qu'ils font sens pour celui qui se les approprie*" (Bernard Charlot "Les sciences de l'éducation, essai d'épistémologie"; *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, ESF, 1995).

c) permettre une meilleure construction de l'identité de chacun, en vue de son développement et de son intégration sociale, culturelle et professionnelle.

Il nous sera, dès lors, en effet, possible d'évaluer et d'objectiver la violence en éducation : ce sera cela même (faits, processus ou mécanismes relationnels, intersubjectifs, institutionnels, sociaux ...) qui est obstacle aux défis de l'éducation.

Ainsi, grâce à ces trois finalités, comme analyseurs et révélateurs, nous pourrons voir opérer et reconnaître l'*intersubjectivité dégradée et dégradante* dans la relation éducative entre les acteurs. Nous considérerons, jusqu'à preuve du contraire, qu'elle circonscrit la violence éducative (du moins une bonne part de ce qui peut être appelé violence éducative). Nous pourrons apprécier ses effets. La violence sera ce qui s'exerce dans l'éviction (des sujets et des savoirs), dans la non production de savoirs appropriés par l'élève et dans la distorsion de l'ontogenèse de l'élève par les relations au cours du processus éducatif.

Nous pourrons alors examiner plus sérieusement en quoi il nous est possible de la réduire ou de la surmonter dans l'intersubjectivité éducative. C'est bien, en ultime analyse, par une caractérisation du réglage relationnel intersubjectif que s'évaluera la violence, comme son possible dépassement. Nous éviterons bien entendu de déconnecter le relationnel de la production de savoir et de sens (qui reste le signe le plus évident de la violence éducative scolaire) à laquelle il convient justement plus que jamais de le lier. L'enjeu de cette partie critique sera de nous permettre d'entrevoir, par contraste, le paradigme d'un sujet canonique émergeant dans le réglage optimalisé de la relation éducative.

Nous pressentons que la question du *tiers relationnel (*renouvelée dans son approche par les travaux de l'anthropologie paradoxale de René Girard comme par les travaux de l'anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique de Francis Jacques, en pragmatique personnaliste) sera l'instrument conceptuel déterminant pour la caractérisation d'un tel réglage optimalisé de la relation éducative. Il appartiendra à cette étude de montrer son apport dans la question de l'éducation.

***** Violence ou partage du patrimoine

Le droit[14] à la connaissance et à l'appropriation des savoirs pour chacun est fondamental et inaliénable. Sur le plan plus global, au niveau de la société dans son ensemble, comme au niveau du système scolaire, réduire la violence exige d'autoriser un

---

[14] "*Le droit de recevoir par l'instruction et l'éducation communication de l'héritage de la culture humaine est lui aussi un droit fondamental : il est soumis dans son exercice aux possibilités concrètes dont est capable une société donnée, et la justice peut interdire d'en revendiquer* hic et nunc *l'usage pour chacun, si cela n'est concevable que moyennant l'effondrement du corps social, comme dans le cas de la société esclavagiste de l'ancienne Rome ou le cas de la société féodale du Moyen Age, - cette revendication restant cependant légitime comme à réaliser avec le temps. Il reste alors de faire effort pour changer l'état social en question."* Maritain, J. *op. cit.* p. 133.

partage le plus élargi possible. Cela impose de se soucier pour chacun de l'accès à l'éducation, au savoir et au patrimoine humain. L'histoire, la sociologie et l'anthropologie nous aideront à décrire la violence dans l'exclusion, la séparation hiérarchisante des sujets ou, au contraire, l'alternative à la violence dans une véritable conception relationnelle de l'*intégration*. Mais les dispositions institutionnelles ne suffisent pas, encore faut-il que le libre accès permette un réel processus d'acquisition de connaissance. Aussi y a-t-il un lien organique entre cette finalité et celle qui suit, elle-même liée à la troisième.

***** Violence ou construction d'un savoir vraiment approprié

Sur le plan des significations, des connaissances et des valeurs, la violence, en effet, est d'autant plus grande qu'elle empêchera la construction du jeune par l'éducation. Nous devrons donc considérer comme manifestation de violence à l'école tout ce qui dans la relation interdit ou perturbe la production de savoirs appropriés.

La question de la construction des connaissances et du savoir dans l'apprentissage/enseignement à l'école pose aussi, sous un jour nouveau, la question de la violence relationnelle. En effet, de nombreuses approches de l'échec scolaire comme de l'épistémologie scolaire montrent l'impact de la relation dans la construction rationnelle. Certaines approches actuelles en épistémologie scolaire insistent non seulement sur l'importance de la relation dans l'élaboration cognitive et l'accès au savoir mais aussi sur la qualité et la régulation de cette relation. Des études d'ethnométhodologie ou de sociolinguistique (Labov, Gumperz, etc.) montrent par exemple que l'existence de conflits culturels et interpersonnels dans la relation pédagogique, dans la classe ou dans la communauté éducative, interdit l'accès harmonieux aux savoirs pour les élèves. D'autres courants, par ailleurs, et de façon apparemment contradictoire, soulignent l'intérêt d'un certain conflit dans la construction du savoir. La didactique des disciplines (Halté, Brousseau, etc.), la psychologie sociale (le courant socio-cognitiviste, représenté par Perret-Clermont, Doise, Mugny, etc.), comme une certaine approche argumentative et dialogique en philosophie de la communication (Jacques, Meyer, etc.) mettent en lumière l'intérêt du *conflit* dans la construction rationnelle et interrogative (*inter-rogative)* du savoir. Selon la qualité de la relation, l'aptitude et les performances dans l'acquisition des savoirs peuvent être optimalisées ou au contraire diminuées. Aussi les modalités et les qualités de la relation entre les partenaires de l'acte éducatif sont-elles déterminantes pour mesurer ce qui reste un des principaux objectifs de l'école : l'acquisition et l'appropriation des connaissances diversifiées et pertinentes.

La question du réglage relationnel semble décidément importante, car si une trop grande violence dans la relation peut interdire toute production de significations et de connaissances, il est clair que la possibilité d'instaurer la discussion avec expression de désaccord, voire l'émergence d'un certain conflit est reconnue comme facteurs de progrès cognitif.

Définir précisément en quoi consiste la violence devient donc essentiel. Entre le consensus imposé, une libération relative et régulée du conflit et une généralisation du désaccord susceptible de dégénérer en antagonismes ouverts et brutaux ou en mécanismes de régulation sauvage du conflit aux dépens de certains, des seuils restent à

discerner. Dès lors, il est opportun de démêler les conditions et les circonstances qui feront la différence entre cette intersubjectivité dégradée par la violence interpersonnelle (au point de sidérer et de stériliser tout processus cognitif et symbolique) et cette autre manifestation agonistique où un sain conflit fouette les intelligences et les dynamise pour produire et inventer du sens, malgré le désaccord, ou même grâce à lui. Si, effectivement, la cognition et la signification prennent racine dans la relation, il est indispensable de savoir quelle intersubjectivité est féconde de sens et quelle place particulière y tiennent alors le conflit et la violence. Il y a une violence mortifère et stérilisante comme un conflit vivifiant.

Cet examen devrait nous permettre de distinguer les caractéristiques principales d'une relation qui ouvre l'accès au savoir et celles d'une relation qui dysfonctionne et empêche ou interdit toute production de significations.

***** Violence ou émergence d'un sujet libre, solidaire et responsable

Le sujet, enfin, se constitue dans l'intersubjectivité et une relation avec l'autre et les autres. De ces relations et de leurs caractéristiques dépendent la construction de son identité, de sa personnalité et de son aptitude à l'intégration et à la relation selon les modalités de la responsabilité, de la liberté et de la solidarité. La violence relationnelle empêche ou altère gravement la construction d'un sujet libre et solidaire. Cette intersubjectivité dégradée par la violence obture alors la structuration même du sujet et de sa relation à lui-même, aux autres, au monde, selon des modalités qu'il faut décrire.

On constate alors baisse de l'estime de soi, auto-disqualification, avec rejet des autres et probable répercussion des mécanismes violents sur le plan de l'intersubjectivité, du "lien social" ou même de l'intrasubjectivité (dans des états qui peuvent alors basculer dans la pathologie). Il importe de décrire et d'analyser cette dégradation de l'intersubjectivité éducative dans l'école en crise et dans l'éducation en proie à la violence. Par contraste, il convient d'envisager les pratiques interlocutives éducatives qui favoriseraient une identification personnelle forte et apte à la relation véritablement non violente sur le plan intersubjectif, institutionnel et social.

Pour dépeindre cette relation, au coeur même du processus éducatif de l'enseignement où elle se joue, dans son drame, nous accorderons, ici, une place importante à la catastrophe relationnelle sur le plan intersubjectif, institutionnel et social dans l'école. L'examen de l'AIS (Adaptation Intégration Scolaire) comme sous-ensemble du système scolaire pour la *prise en charge* des plus en difficulté, nous arrêtera particulièrement.

Notre visée est celle d'une critique radicale de la relation éducative, notamment dans ses aspects de mimétisme, de réciprocité mauvaise, de ressentiment et d'éviction. Pour proposer, de façon plus délibérée, une déclinaison de la place des interlocuteurs et des interacteurs dans le dispositif relationnel de l'intersubjectivité optimalisée en vue de l'émergence d'un sujet libre, responsable et solidaire, il nous suffira d'analyser, plus profondément, les conditions d'un véritable dépassement de la violence. Celles-ci sont loin cependant d'être évidentes. Tâche difficile et cependant urgente autant qu'indispensable

afin de concevoir la configuration relationnelle de l'intersubjectivité et de la relation anthropologique dans l'éducation pour une ontogenèse optimalisée.

Réduction de la violence en éducation

Puisqu'il nous semble possible d'envisager une relation optimalisée pour l'émergence d'un sujet en éducation, il reste, en effet, à vérifier quelles en seront les conditions et les modalités. Il faudra très soigneusement démêler quelles sont les bonnes solutions et quelles sont les fausses pistes ou les impasses, pourtant continuellement empruntées, face à la violence de l'école ou à l'école.

Ainsi le déni ou la dénonciation de la violence figurent parmi les fausses alternatives à la violence. Ces attitudes sont des impasses avec redoublement de la violence par retour du refoulé ou prolifération avec simple inversion des prémisses.

Le déni de la violence ou l'affirmation d'une non-violence irénique volontariste et crispée, en effet, ne sauraient limiter mais, tout au contraire, ne peuvent que redoubler, en l'occultant, la relation mortifère dans ses effets les plus dévastateurs. L'attitude conservatrice devant l'école, en effet, se berce dans un constant déni de la violence exercée et subie et se satisfait de l'ordre des choses de ce monde. Ce faisant, elle légitime de façon insupportable ses positions par l'idéologie et les constructions théoriques les plus spécieuses qui viennent masquer la violence et mystifier les acteurs. La violence est alors polarisée de façon manichéenne.

La dénonciation, de même, en tant que réaction violente à la violence, n'est pas véritable dépassement logique mais simple inversion des prémisses avec perpétuation du mécanisme sur le plan anthropologique. Ainsi, souvent la critique de l'école et de l'éducation qui a repéré et qui se doit de circonscrire minutieusement les manifestations, les faits, les facteurs, les processus, les mécanismes de cette violence institutionnelle et intersubjective dans l'éducation, n'échappe pas, elle-même, à la violence qu'elle dénonce et détaille méticuleusement. Il y a une insupportable violence de la critique de la violence. Et celle-ci fait corps, à part entière, avec ce qu'elle réprouve. Elle est manifestation de la même intersubjectivité violente.

La critique doit échapper à cette violence qui la contamine et qu'elle redouble, à son tour, dans son engendrement. L'alternative véritable pour sortir du cercle sera celle de l'émergence d'un sujet canonique dans l'intersubjectivité de la relation éducative. On le voit, notre réflexion ne peut progresser que grâce à l'élucidation de quelques concepts clés dont le sain emploi sera, pour nous, le garant même d'une pensée non violente. Notre réflexion achoppe sur le problème de l'épistémologie qui, elle-même, peut, par les méthodes, les démarches et les concepts qu'elle utilise, à son tour exercer ou réduire la violence, la laisser proliférer ou la surmonter. Toute théorisation qui déguise la relation et ne fait apparaître qu'un facteur ou une catégorie de facteurs participe de l'entreprise de justification manichéenne et violente.

En contrepoint de notre réflexion se projettera donc, toujours, l'ombre portée d'une recherche sur l'approche épistémologique de moindre violence. Notre propos n'est donc

pas seulement d'élucider la part violente et non violente dans la configuration de l'intersubjectivité éducative, mais aussi, car cela en fait partie de plein droit, dans les discours sur l'éducation comme *praxis* interlocutives qui opèrent et transforment la réalité éducative. Dans notre parcours nous rencontrerons inévitablement certains discours des disciplines des sciences de l'éducation et nous nous interrogerons sur leur aptitude à exercer ou à réduire la violence. Sur le plan de la conception de l'école et de l'échec scolaire, dans la profusion des discours sur l'éducation, nous tenterons de remarquer un mouvement dans le sens d'une moindre violence. Il sera aisé, ainsi, de chercher l'existence d'une dynamique qui va d'une épistémologie accusatrice (tantôt de l'élève ou de son environnement, tantôt de l'institution ou de ses acteurs), la plupart du temps manichéenne et violente par l'imputation monofactorielle, vers une épistémologie qui voit à l'œuvre, invente et instaure des dispositifs interlocutifs de l'émergence du sujet, dans la relation où il se construit. Réduire la violence sur le plan épistémologique comme sur le plan praxique se gagne sans doute par une prise en compte de la relation et surtout par la non-centration sur une victime désignée comme responsable de la violence, du mal être ou du *handicap*. L'attention portée sur la relation et sur celui qui est relégué en fait toujours partie.

***** L'intégration du tiers dans l'éducation

Le statut accordé dans l'éducation au plus petit, à l'étranger, la place de celui qui a échoué (exclu, relégué, handicapé, stigmatisé...) la place réservée à celui qui a le plus de difficulté, sur le plan intersubjectif, institutionnel et social, dans l'école sont révélateurs de la communication anthropologique dans la communauté, des drames qu'engendre, pour chacun, la relation intersubjective ou intercommunautaire. Il est alors indispensable de décrire cette place faite au plus défavorisé au coeur même du processus éducatif de l'école. C'est bien, en effet, la moindre des choses que doit exiger une enquête sur la réduction de la violence en éducation que de répondre à la question caïnique : *qu'as-tu fait de ton frère ?*

L'intime mécanique relationnelle qui débouche sur l'exclusion et la disqualification de certains repose sur des processus qu'il faut décrire.

***** Praxis interlocutive éducative et intégration du tiers

Il faudra chercher les régularités, les conditions et les modalités d'une *praxis interlocutive* en éducation telle qu'elle puisse favoriser l'accès pour chacun au patrimoine de l'humain, la construction appropriée de savoirs dans l'interlocution mais aussi la définition progressive et optimalisée d'une identification subjective. Ceci ne sera possible sans doute que dans une configuration relationnelle qui laisse au tiers personnel une place privilégiée. Nous accorderons à cette notion de *tiers personnel*, peu développée encore sur le plan philosophique, la plus grande attention. Nous la tenons pour un trait parmi les plus caractéristiques du concept de personne.

Nous devrions pouvoir dessiner et décliner la configuration d'une intersubjectivité éducative qui autorise une plus véritable humanisation par la réalisation optimalisée des trois finalités de l'école. Nous le pourrons d'autant mieux que nous aurons pu situer l'entreprise de certaines approches (Benveniste, Lacan, Nédoncelle) qui à leur manière définissent aussi le paradigme de l'identification subjective ou personnelle. Étude

comparative d'approches théoriques voisines d'autant plus éclairante pour la compréhension des processus de personnification qu'elle comporte aussi des dérives qui la compromettent selon nous, définitivement. Quête des configurations les plus justes qui réclamera toute notre vigilance car l'impact de ces théories est grand dans le champ éducatif actuel. Nous serons alors en mesure de définir un sujet pour l'éducation comme *personne* mais nous aurons du même coup précisé l'approche épistémologique qui permettra le mieux son accomplissement sur le plan théorique et praxique.

Il reste maintenant à déployer dans ses articulations fines le parcours esquissé ici dans son ébauche.

PREMIÈRE PARTIE

QUELS MODELES D'APPROCHE POUR LES PARADOXES ET L'AMBIVALENCE DE LA VIOLENCE ?

La violence à l'école mais aussi de l'école ou par l'école, dans ses manifestations nombreuses, multiformes et intempestives, semble menacer les bases même de l'éducation démocratique. Inversement, on ne peut imaginer que l'acte éducatif se passe d'une certaine violence. Où serait l'humanité de l'homme, s'il n'y avait un dressage assez "violent" pour le tirer hors de l'*ethos* et du *pathos* ? Les histoires d'enfants loups sont là rappelées, fort à propos, par Lucien Malson[15]. Le coup de force de l'acte chirurgical ne saurait faire vraiment "violence" au patient. Il est urgent de s'entendre sur une définition de la violence dans ses variations.

La violence n'est pas simplement la notion "fourre-tout" qui désigne tout et n'importe quoi comme le suggère Yves Michaud[16]. Le concept de violence pourrait bien être plutôt un méta-concept (Granger) avec des significations multiples mais qui varient régulièrement. Quelques dangers seront à éviter comme tentations simplistes et abusivement simplificatrices dans son usage. Certaines précautions s'imposent dans la quête de la méthodologie adaptée à notre étude.

Une démarche en accord avec la complexité

La violence étant un phénomène anthropologique relationnel et réactif, on prendra garde avant tout d'éviter une centration exclusive sur tels ou tels acteurs (l'élève ou une catégorie d'élèves), voire même interacteurs (les partenaires de la relation pédagogique), sans replacer l'ensemble dans le contexte plus large de l'institution éducative ou même sans tenter de situer celui-ci dans le contexte plus global de la société, de façon historique. Nous devrons aussi résister à toute tentation manichéenne, comme piège de l'unilatéralisme méthodologique. Toute attitude partielle et partiale perpétue la violence.

La question de la violence semble bien, comme le montre toute une tradition de la sociologie et tout particulièrement dans le domaine de l'éducation, devoir être reliée de façon constitutive, à celle de l'*exclusion*. L'exclusion, sous ses formes diverses de sélection sociale, ségrégation ou relégation, voire d'"*exclusion de l'intérieur"* (Bourdieu, De Champaigne), est aujourd'hui, une des marques les plus évidentes de la violence institutionnelle. La possibilité même de l'éducation bute donc sur l'exclusion et le défi de l'intégration. Bien des manifestations de violence, intolérables pour une école démocratique, de la part des élèves ou de certaines communautés, pourraient se lire comme des réactions et des provocations en réponse à la violence institutionnelle. Elles seraient bien diminuées si l'intégration était plus effective.

---

[15]voir Lucien Malson *Les enfants sauvages, mythes et réalités* ; Bourgeois; 1964.

[16] "La violence ", PUF, 1986.

Pourtant c'est, justement, depuis que l'école s'ouvre à chacun, que peut apparaître le problème de l'échec scolaire avec ses aspects ségrégatifs. Avant, la sélection se faisait en amont, de façon plus verrouillée et "injuste" sur le plan social. Mais la *démocratisation* de l'enseignement qui a suivi n'est pas une panacée. Ni réelle ni effective, elle semble d'une part accompagnée comme son ombre par l'exclusion qui se développe, d'autre part elle favorise incontestablement la poussée d'une violence anomique dans l'école. Cette violence manifeste, est, à certains égards, préférable à une violence plus forte, mais moins visible, qui interdit l'éducation à tout un secteur de la population. Elle n'en est pas plus tolérable.

La centration des sciences de l'éducation sur la violence institutionnelle et symbolique n'aurait-elle pas occulté une autre forme de violence plus basique et essentielle à laquelle peut-être justement la violence institutionnelle se voulait frein ? C'est celle-ci qui s'enflamme désormais dans l'école sans que pour autant l'autre soit vraiment conjurée.

Il apparaît donc impérieux de réexaminer la violence en la considérant dans le cadre plus global et multilatéral des mécanismes anthropologiques sociaux, et institutionnels, interpersonnels où elle émerge. Pourtant, encore une fois, si la violence peut, à juste titre, apparaître comme l'ombre portée sur l'éducation, il n'est pas facile d'en faire une critique précise : elle n'est pas vraiment l'*autre* de l'éducation. Il faut bien reconnaître qu'il entre une part de violence dans toute éducation comme dans tout acte éducatif, dans une mesure qui reste à déterminer. L'exclusion elle-même, sans doute dans certaines conditions, peut-être vivifiante.

Une démarche non manichéenne

Il existe toujours, de façon latente, une tentation *manichéenne* sur le plan épistémologique, qui vise à polariser et à absolutiser les valeurs et les concepts. Violence, agressivité, conflit, etc., ne sauraient, en aucun cas, être confondus avec des entités négatives en elles-mêmes, qu'il s'agirait d'extirper du social par toutes sortes de processus d'expulsion. Au contraire, elles sont des caractérisations de la pratique et de l'action qui peuvent, selon les moments et les significations qu'on leur accorde, avoir des effets bénéfiques ou destructeurs.

La violence dans ses renversements ne peut être évaluée et appréciée qu'à l'aune des grands objectifs et finalités de l'éducation, et ce de façon relative et relationnelle. Il y a une violence inacceptable et intolérable qui pervertit et blesse irrémédiablement l'intersubjectivité et dessert les grands objectifs de l'école. Il importe de dégager d'autres aspects pour les laisser se développer tout en les régulant.

Une approche paradoxale pour un phénomène paradoxal

Les phénomènes de la violence, pour des raisons qu'on devra interroger, semblent de nature paradoxale[17]et réversible. Si certaines conceptions de l'ordre, du *consensus*,

[17]Nous entendons, ici, le terme de paradoxe dans le sens qu'il a pris en épistémologie depuis Meyerson *De l'explication dans les sciences* à savoir: "*apparente contradiction que*

dans l'école et par l'école, ne se font pas au prix d'injustices et de violences plus intolérables. Il devient alors indispensable d'intégrer dans la *praxis* éducative une place au conflit régulé. Selon quelles dispositions et en fonction de quels critères le faire pour permettre un véritable réduction de la violence mortifère en éducation?

On peut craindre, en effet, qu'en dehors de précautions méthodologiques et sans une approche théorique radicale motivée par le souci constant d'avancer vers la recherche des règles d'une plus grande justice relationnelle en éducation, les études sur la violence à l'école ne débouchent sur des mesures pointillistes et conjoncturelles. On serait, au contraire, en droit d'attendre des recherches occasionnées par la violence en éducation, un renouvellement du regard sur l'éducation, dans une *école en mutation* (Charlot), au service d'une plus véritable *justice* (Derouet). Dans ce souci, il importe d'entreprendre, dès à présent, une réflexion sur la définition de la violence et des termes qui la disent.

VIOLENCE ET AGRESSIVITÉ, DE L'ÉTUDE SÉMANTIQUE VERS L'ANALYSE CONCEPTUELLE

Les termes qui font partie du champ sémantique de la violence (*violence*, *offensive*, *agressivité*, *conflit*, *lutte*, *combat*, *querelle*, *différend*, *rixe*, etc.) sont très difficiles à cerner et à circonscrire dans un sémantisme simple, fixé dans une correspondance biunivoque entre un signifiant et un signifié stabilisé. Sans nous engager dans une analyse conceptuelle ou sémiologique plus approfondie nous pouvons cependant remarquer par l'étymologie, comme la synchronie, non seulement la polysémie mais l'*ambivalence* fondamentale du lexique[18] de la violence, avec un renversement caractéristique.

Le mot violence vient du vocable latin *vis* qui veut dire force physique et dont le sens premier est doté d'une valeur positive. Il est donc intéressant de se demander à partir de quoi et de quand, on constate le renversement sémantique qui va donner à *violence* sa signification négative dans les phénomènes naturels et humains.

Valeur positive et renversement négatif

Une valeur positive : *vis,* comme vitalité, énergie combative et force vive, en vient à signifier une menace négative pour l'ordre et la survie individuelle et sociale. La violence peut, en effet, désigner la catégorie même de la négativité,*"une manière commode de rassembler tout ce qui a trait à la lutte, au conflit, au combat, en bref à la part d'ombre qui toujours taraude le corps individuel et social"*[19]. Elle peut, plus précisément, fonctionner comme caractérisation d'une activité à visée destructrice : *"toute activité destructrice*

---

présente la science et qui, par conséquent, ne saurait atteindre à l'explication complète sans réduire son objet" André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* , PUF, 1926.

[18] Voir ici l'étude lumineuse d'Émile Benveniste qui souligne la conjonction des doubles dans la mémoire de la langue, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, Éd. de Minuit, 1969.

[19] *Encyclopédie Philosophique Universelle*, PUF 1985, article "Violence" .

capable d'anéantir la vie et de l'appauvrir et de l'humilier" (idem). Pourtant ce renversement du positif au négatif est loin d'être le seul et de suffire à caractériser les mutations sémantiques des termes du champ de la "violence". On constate, tout aussi fréquemment, un mouvement inverse.

Valeur négative et renversement positif

Dans la plupart des termes qui appartiennent au champ sémantique de la violence on peut, en effet, constater une bascule inversée. Indiquant l'hostilité à l'origine, les notions se teintent de valorisations positives dans leurs acceptions figurées et dans les locutions. Les termes de *combat*, de *lutte,* ou de *dispute* qui désignent l'affrontement entre deux adversaires antagonistes n'ont pas, en eux-mêmes, de valeur négative, cela dépendra du contexte. Ils prennent souvent une valeur très voisine de celle du terme grec *agon*. L'*agon* désigne une compétition réglée soumise à un public : une réalité considérée comme une adversité, mais dont l'issue peut être favorable. Les notions prennent fréquemment un sens positif : "*combat pour la vie* ", *"combat spirituel* ", *"lutte contre l'échec scolaire" ,"contre les éléments", "contre la misère","lutte antipollution"," pour la paix" de "dispute démocratique*", etc.. Autant d'expressions où les locutions ont objectivement une valorisation positive.

De ce double renversement il nous faut chercher l'intelligibilité, ici. L'*analyse lexicale* simple est peu rentable, même en prenant en considération l'évolution diachronique on n'obtiendra pas beaucoup mieux qu'une liste de lexies hétéroclites. Il est peu probable qu'une *analyse fonctionnelle* soit plus efficace car nous verrons les sèmes eux-mêmes provenant de l'analyse du signifié varier en fonction de ce penchant constitutif à l'ambivalence, sans pouvoir rendre compte de la régularité de cette variation, ni surtout de sa raison. La *sémantique structurale*, ici, plus encore qu'ailleurs, semble vouée à l'échec (Hjelmslev), car elle instaurera artificiellement des différences stabilisées là où, justement, celles-ci posent problème par leur manque et par leur renversement inattendu. Il vaut mieux se tourner résolument vers l'*approche anthropologique* de Benveniste qui voit l'ambivalence ou, mieux encore, vers l'*analyse conceptuelle* qui s'efforce de la comprendre et de l'expliquer.

Plus qu'un simple vocable plurisémique, une notion fourre-tout, ou un méta-concept avec des acceptions contradictoires, la violence serait plutôt, en effet, un concept paradoxal apte, par ses renversements mêmes, à décrire et dévoiler une réalité complexe dans ses mécanismes intersubjectifs. Si tel est le cas, nous ne pouvons séparer l'analyse de ce champ sémantique de l'étude conceptuelle. Il s'agira d'examiner les notions en relation avec des modèles conceptuels et théoriques. Cette nouvelle exigence, issue de la découverte de l'insuffisance de la simple analyse sémique à rendre compte de la réalité paradoxale de la notion, nous demande d'entreprendre une investigation sur les modèles théoriques de la violence. Le modèle théorique qui saura rendre compte de l'aspect paradoxal de la notion avec ses renversements, dans sa logique même, sera pour nous, alors, le plus susceptible de fournir le cadre théorique adéquat pour analyser les phénomènes de la violence à l'école.

MODÈLES DE COMPRÉHENSION DE L'AMBIVALENCE

Outre la réflexion philosophique d'inspiration hégélienne chez Weil qui semble prendre toute la dimension de la négativité du concept, deux autres théories en sciences humaines considèrent véritablement les aspects ambivalents de la violence et de l'agressivité dans leurs analyses pour s'efforcer d'en rendre compte. Il s'agit de la psychanalyse (sous la forme d'une première élaboration de la théorie par Freud) et de l'anthropologie paradoxale de Girard. Aussi nous tournerons-nous, successivement vers chacun de ces trois modèles, pour examiner, dans quelle mesure ils sont susceptibles de comprendre de façon satisfaisante des paradoxes de la violence à l'école. Nous nous proposons d'aboutir à un schème processuel relationnel de compréhension de la violence à l'école.

Le modèle hégélien de Weil

Pour le philosophe hégélien Éric Weil la question de la violence est déterminante. Dans ses principaux ouvrages mais, tout particulièrement, dans *Logique de la philosophie*[20] il affronte la question de la violence et de sa place dans les processus de la vie morale et politique. Le philosophe constate l'omniprésence de la violence, celle-ci se rencontre dans l'intériorité comme dans l'extériorité, dans la nature comme dans la société. L'homme est cerné par la violence, il a peur de la violence qu'il croise partout et qui met en crise la raison. Le philosophe tout particulièrement la redoute parce qu'elle menace la quête de la sagesse :*"Et ne doit-il pas craindre la violence, et la craindre en tant que philosophe, puisque c'est elle qui l'empêchera de devenir ou d'être sage ? "* [21] .

***** L'extérieur comme l'intérieur

A l'extérieur la violence se rencontre dans la vie publique comme dans la vie privée ; l'homme ne succombera-t-il pas *"devant le taureau du tyran ou le froncement de sourcil de l'être aimé"* [22]? A l'intérieur, la violence confronte l'homme à lui-même et l'oblige à affronter ses propres ténèbres : *"En lui la passion n'aurait-elle pas cheminé insidieusement ? N'aura-t-il pas été miné de l'intérieur avant de se retrouver face à face avec la violence extérieure ? Comme les autres craignent ce qui leur arrive du dehors, ne doit-il pas craindre ce qui le menace du dedans ?".* [23] La provenance de la violence est liée à ses propres désirs, car si les besoins, ou certains désirs, sont légitimes, d'autres désirs sont illégitimes et augmentent la violence dans le monde.

***** La nature et la société

---

[20] Weil, E. *Logique de la philosophie*, Vrin, 1985.
[21] *op. cit*. p. 20.
[22] *idem* .
[23] *idem*.

L'individu est porteur d'une violence originelle qui le pousse, selon Weil, à écraser l'autre pour survivre. Devant cette fureur naturelle, la société n'est pas vraiment alternative à cette sauvagerie. La société moderne déshumanise l'homme par le morcellement et la dureté qui la caractérisent. Dans son fonctionnement elle accule certains et, tout particulièrement la foule à qui elle semble refuser un processus d'individualisation, à une dépendance et un dénuement humiliants.

Devant cette prégnance de la violence qui le traque, l'homme doit rechercher une alternative. L'enjeu même de la philosophie implique ce dépassement de la violence, *"..le secret de la philosophie s'est ainsi révélé : le philosophe veut que la violence disparaisse du monde"* (*idem*). Surtout, il devra se garder de dénier la violence car c'est là une impasse évidente,*"Il ne suffit pas de faire comme si la violence n'existait pas, de ne pas en parler, de refouler la peur (...). Il faut qu'il se retourne vers la violence et qu'il la regarde en face"* [24], peut-être même doit-il l'intégrer.

Pourtant, si la violence est l'autre de la philosophie et de l'éducation dans l'aboutissement du processus, elle ne lui est pas forcément étrangère. Il faut reconnaître que la source est la même, et que la violence est un moment de la *négativité* dans l'établissement processuel de la vérité et du sens. Pour le philosophe hégélien, en effet, on n'accède à la compréhension d'un phénomène qu'à partir de la compréhension du rôle qu'y tient la *négativité* et qu'y exerce la *contradiction*. Reprenant à Hegel le concept de *négativité*, Weil, à son tour, s'attache à la redéfinir et à la circonscrire. L'homme est bien cet être qui est caractérisé par ses contradictions : "*..l'être qui est ce qu'il n'est pas et qui n'est pas ce qu'il est (...)."*[25] La raison dans son accomplissement implique la négativité, *"être raisonnable cela signifie être capable de réaliser sa propre négativité "* [26]*.*

Pourtant cette négativité elle-même n'est pas le dernier mot de l'homme. Elle se retourne dans ses exigences et son processus. L'homme doit alors assumer *la négativité de la négativité*. Dans son cheminement vers la rationalité pleine qui est "*appel à conversion* ", l'homme "*..se dressera contre son mécontentement : il ne cherchera plus à se débarrasser de ce qui le mécontente mais à créer le contentement par la victoire sur le mécontentement même et la négativité (...). ...seule la double négation, la négativité de la négativité, peut lui permettre d'être raisonnablement raisonnable"*. [27]

La dialectique est la démarche logique qui se préoccupe de substituer au principe d'immuabilité des Éléates celui de l'articulation des contraires au sein d'une même totalité qui les ordonne, et qui se soucie de rendre compte des paradoxes (depuis Héraclite). Platon lui-même a gardé cette préoccupation puisque son souci est, avec la dialectique, de dégager la philosophie de la confusion possible avec cette autre *dialectique* que la rhétorique pratiquait dans l'exaspération comme la résorption des pièges éristiques. De plus en plus, la dialectique philosophique hérite comme tâche de ne pas se contenter d'être une

---

[24] *op. cit*. p. 21
[25] *op. cit*. p. 5.
[26] *idem* .
[27] *op. cit*. pp. 9-10.

simple confrontation des opinions contradictoires, mais celle de révéler les règles qui explicitent le déroulement processuel de la réalité à travers ses états multiples.

La dialectique hégélienne, telle qu'elle est reprise par Weil, tient-elle cette gageure ? La dialectique sur le plan philosophique souhaite unifier en une seule notion une réalité initialement dispersée. Dans la mesure même où elle est exigence synoptique d'unification conceptuelle (*synagogique*) elle semble se situer dans la perspective du dépassement de l'unilatéralisme violent. Pour Weil c'est là qu'intervient l'éducation : comme apprentissage progressif de la posture universelle. La véritable alternative à la violence (ou à ses peurs), sera un processus d'humanisation qui passe par l'éducation. La violence est altération à intégrer et dépasser pour accéder à une humanité qui sera non plus point de vue de l'individu mais universalité morale et politique. Cette exigence d'universalité confère la responsabilité. Mais cette universalité est-elle *pour le sujet* (à partir de lui et de sa relation à l'autre sujet et aux autres) ou ne serait-elle qu'intériorisation de la raison générale communautaire ?

Là où l'individu restait meurtri et blessé par les pulsions qui le séparent et le coupent des autres, dans la communauté la violence est intégrée *" La violence n'est plus expulsée du discours, elle n'est pas non plus simplement honnie : mais elle est comprise dans ce qu'elle est positivement, le ressort sans lequel il n'y aurait pas de mouvement, n'étant à chaque point particulier que négativité, elle est dans sa totalité, la positivité de l'Etre qui se reconnaît raisonnablement" .*[28] La violence est désormais dépassée *" ..il y a eu violence pour l'homme qui n'était pas encore arrivé au point où la liberté raisonnable s'est réalisée, où l'homme universel se sait universellement et définitivement satisfait, raisonnablement content"*[29]. C'est par la communauté et son aspiration à l'universalité que la violence sera vraiment dépassée. C'est dans la communauté, en effet, que tout est réalisé :*"Tout est terminé tout est parfait"* [30].

Seule l'éducation, pour Weil, comme pour Kant d'ailleurs, permet d'accéder à la responsabilité. Ainsi l'éducation, par un cheminement processuel permet-elle de dépasser la violence vers la responsabilité morale. L'être moral, en effet, est celui qui va pouvoir chercher non seulement son bonheur mais aussi celui d'autrui, au sein d'une communauté et d'un processus historique. Celui qui ne recherche pas l'universalisable consent, au fond de lui, à la violence. Cette universalité se réalise pour le sujet rationnel et collectif, dans l'Histoire. L'éducation consistera, pour le sujet individuel, à s'identifier avec le sujet collectif rationnel et qui advient à la réconciliation à travers un cheminement téléologique nécessaire. Un tel sujet individuel doit par l'éducation consentir à sacrifier ses aspirations dissidentes. Et l'individu responsable, fruit de l'éducation, qui se laisse réconcilier par le savoir absolu, faisant fi de sa souffrance, est l'individu qui s'est totalement agrégé au corps de la communauté, sacrifiant ainsi sa particularité souffrante. Quotidiennement affronté à ses difficultés il devra dire *: "je souffre, je désire, je vais mourir. Je me bats et me débats. Ma souffrance et ma lutte sont-elles moins immédiatement présentes à moi parce que le*

---

[28] *idem* .
[29] *idem* .
[30] *op. cit*. p. 54.

savoir absolu peut et que je peux moi-même, si je veux, à l'aide de ce savoir comprendre et réconcilier les contradictions entre moi et la violence de la lutte et de la mort, parce qu'il peut dépasser mon désespoir et aller vers le sens absolu dans lequel je disparais ? La violence est-elle moins violente pour moi parce qu'elle est violence comprise, moi qui souffre et qui lutte et qui travaille et qui vais mourir ? "[31]. Tout est accompli, en effet, pour.... le *sujet absolu*, auquel le sujet personnel doit se sacrifier.

Comment ne pas voir là un écho de la parole du Christ sur la croix, écho surtout de la lecture sacrificielle tragique de la Passion. Lecture souvent effectuée par la Gnose, et dont, on l'a dit souvent, la théorie hégélienne est empreinte. Dans cette compréhension de la Passion, on pense que le divin s'est aliéné dans la création et dans le mal comme négativité pour que le processus de dépassement, comme réconciliation, soit accompli sur le plan sotériologique. C'est la *kenose* de Dieu qui fait corps avec l'humanité et qui s'anéantit pour mieux la sauver. Contre cette interprétation estimée hérétique, l'orthodoxie de l'Église devait préciser le dogme des deux natures du Christ unifiées par sa personne et pourtant disjointes[32]. Le vendredi saint ne pouvait signifier la mort de Dieu, inaltérable. Ainsi on pensait écarter la tentation *monophysite* (confusion des deux natures en une seule). Dès à présent, sans approfondir davantage l'analyse théologique (reprise plus loin), il est possible d'entrevoir pour les mesurer les implications anthropologiques d'une telle représentation métaphysique.

En effet, il convient d'interroger plus précisément la conception de Weil. Le dépassement de la violence et de la souffrance, dans cette perspective, ne serait possible que pour le sujet absolu du discours cohérent de l'Histoire. Nous ne reconnaissons pas là notre souci de l'émergence du sujet de l'éducation. Weil est conscient de l'objection, mais il ne peut y répondre. C'est le sujet historique du savoir absolu, celui de la communauté rationnelle organisée, qui dépasse la négativité par la négativité de la négativité, ce n'est pas l'individu empirique et souffrant *" Certes le savoir absolu ne se trompe pas et ne trompe pas ses adeptes : il n'a jamais caché qu'il n'y a pas de réconciliation pour l'individu dans son individualité ".*[33]

Cette représentation de la réalisation de l'universalité comme long processus de dépassement de la violence pour le sujet rationnel qui passe par l'éducation du sujet individuel, apparemment n'est pas sans noblesse. Elle ne prend cependant pas toute la mesure des exigences du sujet dans sa liberté, *a fortiori* de la personne ? L'individu n'est pas le sujet ni la personne. Il est une entité abstraite et interchangeable. Le sujet ou la personne sont êtres de désir et de relation. Ils pourraient peut-être faire usage de leur liberté pour consentir à ce sacrifice, s'ils le conçoivent comme don de soi au profit d'un bien plus grand que la vie (*donner sa vie pour ceux qu'on aime*) mais ils ne peuvent consentir au sacrifice de l'autre sujet, comme tiers. La position qui demande le sacrifice de l'individuel au profit du sujet absolu achoppe sur l'exigence éthique qu'impliquent les notions de sujet ou

---

[31] *op. cit*. p. 56

[32] On trouvera un prolongement de cette discussion, plus loin dans la chapitre consacré à la naissance du concept de personne dans le texte théologique.

[33] *idem*.

de personne. Elle n'est pas véritablement quête de l'*universalité* dans le renoncement, librement consenti par souci ou amour de l'autre (non considéré dans son abstraction) mais elle est simple sacrifice du particulier au profit du *général*, position anthropologiquement inacceptable. Nous reconnaissons là le vice de tout totalitarisme ou libéralisme darwinien qui fait fi des personnes. L'humanisation par l'universalisation requiert, à chaque instant, la liberté d'un sujet engagé dans la relation (tel que le réclame une conception vraiment exigeante de l'éducation) et pour la relation ce qui ne peut être confondu avec une série de sacrifices infligés (à soi comme aux autres) au profit d'un bien réellement ou prétendument global et général.

Le tragique sur le plan métaphysique induit, il faut bien le reconnaître, le tragique sur le plan anthropologique. Par contre coup, nous pourrons pressentir l'importance pour l'orthodoxie de la définition de la double nature de la personne du Christ et son impact sur le modèle anthropologique d'une représentation qui rende justice à la personne humaine.

Si la philosophie de Weil, grâce à ses racines hégéliennes, apporte une réponse satisfaisante dans l'analyse subtile du renversement permanent de la violence, si elle montre clairement l'impasse illusoire de la dénégation de la violence, elle laisse ouverte et béante la question du rapport personnel qu'elle ne peut concevoir qu'à travers le rapport de l'individu au social. Intégrer la violence pour la *dépasser* n'est pas identique à la recherche d'une alternative radicale à la violence comprise dans ses paradoxes. De cette logique dialectique, nous garderons, pour la recherche d'une anthropologie relationnelle, la lucidité qui déjoue les pièges de la dénégation et le courage qui affronte la violence pour tenter d'en intégrer les contradictions. Nous ne pouvons pour autant accepter une solution qui se détourne des aspirations personnelles et qui néglige la liberté du sujet. Nous ne pouvons admettre que le sujet de l'éducation soit cet individu qui "*s'est laissé réconcilier"*. Pas plus que l'accès à un *autrui généralisé* (Mead) la conversion à un Sujet Impersonnel de l'Histoire ou de la Raison qui subsume et capitalise toutes les différences en les phagocytant dans son *dépassement* nécessaire ne paraît susceptible de fournir un modèle valable pour comprendre la violence intra, et inter-personnelle et culturelle à l'école, encore moins pour agir au niveau éducatif.

A partir de ces analyses, le terme de *dépassement* ne pourra plus être utilisé naïvement. Désormais trop connoté par les analyses hégéliennes qui impliquent le sacrifice du subjectif et du personnel il sera évité et nous lui préférerons les expressions plus modestes de *réduction de la violence* ou plus radicale de *violence surmontée* .

Le modèle issu de la psychanalyse peut-il, quant à lui, éclairer notre enquête et rendre compte de la violence, de son ambivalence et de ses retournements instables ?

Le modèle psychanalytique

La psychanalyse, dans sa réflexion sur l'ambivalence de l'agressivité et des pulsions, a tenté pour sa part de prendre en compte la réalité paradoxale de la violence dans ses manifestations intersubjectives. Le modèle de Freud peut nous aider à comprendre la violence à l'école dans ses retournements.

Sur le plan méthodologique, comme sur le plan théorique ou même pratique, Freud a été très embarrassé par les ressorts subtils et protéiformes des tendances et des conduites. Il achoppait sur les renversements permanents de l'humeur avec ses fluctuations dans la relation et se souciait d'expliquer l'*ambivalence.* Dans sa pratique relationnelle de thérapeute il rencontrait le *transfert* sous sa forme négative de résistance qui l'embarrassait fort : "..*le sujet jusqu'alors si bon et si loyal devient grossier, faux, révolté, simulateur, jusqu'au moment où je le lui dis et où je parviens ainsi à faire plier son caractère* "[34]. Mais devant ces contradictions et ces fluctuations le clinicien hésitait.

Il faudrait imaginer qu'il aurait souhaité pouvoir, selon la logique même de la relation, rendre compte de ces renversements, mais il n'y parvient pas. Ainsi le voyons-nous se résigner, en quelque sorte, à rejeter l'agressivité du côté de la métapsychologie, presque du côté de la métaphysique. Freud va hypostasier l'agressivité, pour en faire une sorte de pulsion fondamentale et antagonique. *"Pourquoi, demande-t-il, nous a t-il fallu si longtemps avant de nous décider à reconnaître une pulsion agressive, pour la théorie de faits qui étaient aussi évidents et familiers à tout homme"* [35].

L'Éros ou pulsion de vie est la tendance de chaque être à manifester sa joie de vivre et son envie de se reproduire (au niveau de l'espèce comme de l'individu). *Thanatos* ou la pulsion de mort consistera en une tendance fondamentale, chez tout être vivant, à vouloir retourner à l'état anorganique. Dans tout individu, selon Freud, se rencontrent les pulsions libidinales comme celles de destruction et de mort. Dans le masochisme, elles se retournent contre le sujet de façon introvertie, alors que dans le sadisme elles se détournent contre l'extérieur, en s'exprimant grâce à la musculature. *Éros* et *Thanatos* vont devenir les deux polarités d'une métapsychologie dualiste et manichéenne. En chacun s'affrontent ces deux penchants.

C'est dans le cadre de cette explication dualiste que va être appréhendée l'ambivalence comme coexistence et variation dans la polarisation des attitudes relationnelles :*"* l'ambivalence *est la présence simultanée dans la relation à un même objet de tendances, d'attitudes et de sentiments opposés, par excellence l'amour et la haine"* [36]. Le terme apparaît pour la première fois chez Freud, justement, dans l'analyse de cette relation particulière qu'est la relation thérapeutique. On imagine, aisément, la stupeur agacée de Freud face aux phénomènes de renversement, devant le transfert négatif il écrit : "*...on le découvre à côté du transfert tendre souvent en même temps et ayant pour objet une seule et même personne.(...) c'est* l'ambivalence des visées affectives *qui nous permet le mieux de comprendre l'aptitude des névrosés à mettre leur transfert au service de leur résistance"* [37]. Car on ne peut sans doute le comprendre si on évacue le drame de la relation actuelle.

Mélanie Klein ou même Wallon, à leur tour, développeront cette notion d'*ambivalence*, dans la relation qu'elle soit parentale, thérapeutique ou éducative, mais

---

[34] Cité par Laplanche et Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, 1990. p.14.
[35] *idem..*
[36] *idem* , p.19.
[37] *idem,* p. 20.

sans jamais, à notre avis, parvenir véritablement à expliciter la logique intime, psychologique et anthropologique des renversements. Le conflit oedipien, en effet, est conçu comme un conflit d'opposition "*..un amour bien fondé et une haine non moins bien justifiée, dirigés tous deux vers la même personne"* [38]. Ce dualisme fondamental, en catégories antagonistes, sera considéré comme le moteur de la vie psychique. Pour expliquer l'ambivalence la philosophie hégélienne ou la théorie freudienne des pulsions postulent, en dernière analyse, un dualisme fondamental. On sait que dans des états ultérieurs de la théorie, Freud a tenté de recourir de façon plus exigeante à l'analyse de la relation intersubjective, mais, selon nous, sans jamais y parvenir avec évidence.

Nous faisons le pari que devant les contradictions de la violence, il n'est pas nécessaire de se résigner à des réponses empreintes de métaphysique dualiste d'origine gnostique[39] et qu'on peut espérer en élucider le processus par une approche vraiment anthropologique de la relation.

Une pensée dualiste, comme une pensée positiviste et binaire, peuvent difficilement démêler, selon nous, l'écheveau des phénomènes de la violence avec leurs subtils et perpétuels redoublements, enchaînements et renversements. Elles se contentent de les dénier, de les simplifier abusivement de façon réductrice, ou de les bi-polariser dans une logique dualiste qui, en fin de course, légitime la violence. Ces attitudes consistent, en fait, à la redoubler. Seule une pensée attentive aux paradoxes des phénomènes de la violence, pourrait les approcher pour les étudier de façon relationnelle. C'est cette recherche même qui nous amène à nous tourner vers le modèle de René Girard.

Ses analyses relationnelles à partir des hypothèses du désir mimétique semblent pouvoir, en effet, véritablement résoudre cette difficulté de compréhension de l'ambivalence et des retournements fréquents. L'examen de la relation, là, ne recourt pas à une explication métapsychologique substantialiste, issue en dernière instance d'une métaphysique dualiste. Les positions qui en découlent sont en accord avec les exigences éthiques.

Le modèle anthropologique de Girard

---

[38] *idem.*

[39] Cela nous rappelle la vieille solution métaphysique dualiste d'Empédocle entre un principe d'amour et un principe guerrier. Elle prend racine dans la métaphysique zoroastrienne et sera ravivée dans la gnose manichéenne, celle-là même qui s'empara de la pensée judéo-chrétienne à la fin de l'empire romain. Augustin qui avait eu bien du mal à s'en extirper lui-même, essaiera de lutter contre elle sur le plan théologique. Au passage, on constatera non-seulement les survivances des grands débats métathéoriques théologiques malgré leur apparente laïcisation mais aussi leurs enjeux anthropologiques et sociaux.

Une anthropologie relationnelle en philosophie doit considérer, pour tenter de les intégrer, les apports de l'anthropologie paradoxale de Girard. Cette approche renouvelle le regard sur la violence pour en retrouver les principaux processus[40]. Elle permet de comprendre comment s'en libérer, dans l'anthropogenèse. Un de ses intérêts est d'autoriser à penser le lien entre l'anthropogenèse et l'ontogenèse, et par là, de jeter un éclairage surprenant sur l'importance de l'éducation.

En partant d'une tradition française de l'anthropologie et de la sociologie (Durkheim, Mauss), et en l'enrichissant à la lumière de l'anthropologie anglo-saxonne (Fraser, etc.), Girard constate les rapports constitutifs entre le sacré et la violence. Le sacré résulte d'un processus violent d'éradication de la violence intersubjective et sociale.

***** Le scénario sacrificiel

Girard, à partir de nombreux matériaux textuels, a mis en lumière, un scénario processuel qui fonctionne comme un schème puissamment explicatif : les hommes sont mimétiques et leur façon d'imiter le désir de l'autre engendre une violence endémique qu'ils ne peuvent plus refréner. Les hommes n'ont pas d'instinct pour limiter la violence qu'ils subissent comme une catastrophe avec son cycle infernal de représailles et d'escalade dans la réciprocité mauvaise. Un meurtre final qui a pu (dans un temps indéterminé) rapprocher des rivaux dans l'unanimité et les surprendre par son aspect conciliateur a été reproduit de façon rituelle pour ses effets réconciliateurs. Cette commune reconversion des hostilités, de tous contre tous, à l'égard d'un seul ou d'un groupe, est une solution anthropologique adoptée pour limiter la violence, c'est ainsi que se développe le sacrifice comme fondation de l'ordre culturel.

Voilà donc, trop rapidement résumé, l'essentiel du schème sacrificiel proposé par Girard comme modèle relationnel explicatif de la violence, de son engendrement dans la relation humaine et de son apaisement dans une forme de pacte social. Le schème mimétique et sacrificiel fonctionne sur le plan relationnel, tout autant au niveau interpersonnel micro-relationnel que sur le plan macro-relationnel. Par rapport au découpage habituel des disciplines en sciences humaines le niveau de l'analyse du schème sacrificiel est celui de l'anthropologie comme de la psychologie autant que de leur interface, ce qui n'est pas sans conséquences sur l'accueil mitigé que les sciences humaines ont réservé a des hypothèses qui venaient bouleverser les territoires départis. Cette intégration des niveaux est, cependant, en cohérence avec le point de vue d'une anthropologie d'un point de vue relationnel.

Un des intérêts majeurs, selon nous, du modèle girardien est qu'il propose une compréhension de la réversibilité de la violence dans les deux sens contradictoires précédemment constatés. Il met, en effet, en lumière les deux moments clés où s'affronte et

---

[40] L'anthropologie girardienne retrouve, en effet, les découvertes de la tradition judéo-chrétienne résolument tournée vers la non violence dans la relation humaine (voir en particulier: *La violence et le sacré, Le bouc-émissaire* et *Quand ces choses commenceront*.).

se résout la question du retournement de la violence. Dans le processus de la violence et du sacré, il y a deux noeuds paradoxaux de l'ambivalence susceptibles de rendre compte des renversements, ce sont les notions de *modèle obstacle* (*skandalon*) et de *bouc émissaire* (*pharmakon*). Elles nous permettent de comprendre les deux processus de retournement inversé observés plus haut (du plus au moins, comme du moins au plus). Une solution se fait jour à l'endroit même où l'on achoppait sur le problème du *transfert,* dans la théorie freudienne, ou de la *négativité,* dans le modèle de Weil. Ces notions, en ce qu'elles éclairent anthropologiquement et relationnellement l'intersubjectivité sur ses renversements et paradoxes, nous épargnent les solutions métaphysiques plus coûteuses sur le plan théorique[41] et éthique. Examinons-les.

***** Le skandalon

Partant d'une hypothèse vérifiée dans la littérature, le mythe, ou différents domaines de la vie quotidienne, Girard constate que l'homme est essentiellement mimétique dans son désir et que, la plupart du temps, le médiateur du désir peut bien vite devenir ou se faire obstacle. Grâce à la littérature, l'auteur découvre que l'imitation à l'œuvre dans la vie sociale n'est pas seulement celle des formes extérieures ou des comportements mais, plus insidieusement, elle est celle de l'autre dans ce qu'il a de plus intime et souvent de plus secret : son désir. On capte chez l'autre cette tension qui le pousse vers les objets de son désir et on les adopte, on se les approprie. On en fait son désir, auquel on va farouchement tenir comme s'il était le nôtre depuis toujours. Ce désir imité n'est pas mauvais en soi. Il est le ferment même de la formidable évolution de l'homme sur le plan de l'histoire individuelle comme sur le plan de l'histoire de l'espèce. Et l'éducation familiale comme scolaire est fondée sur le principe de cette imitation intime qui autorise l'intériorisation et l'appropriation de l'héritage. Le désir mimétique devient problématique dans la mesure où il subit vite des *complications* (au sens médical du terme comme dit Oughourlian). Quelles sont ces caractéristiques qui lui confèrent une telle vulnérabilité ?

***** Le désir : une relation triangulaire

La relation de désir explorée par les écrivains et mise en lumière par René Girard n'est pas une simple relation intersubjective (sujet/sujet) ou une simple relation objectale (sujet /objet), elle est plus complexe, c'est vraiment une relation triadique, une relation transactionnelle. On ne souhaite pas simplement s'emparer de tel objet (d'avoir, d'amour, de pouvoir, de savoir, etc.) parce qu'il est bien, *en soi*, mais parce que son intérêt a été montré et exhibé quelquefois, par l'autre. De même que la relation à l'autre n'est pas toujours, *en soi*, une relation importante, mais bien souvent, en tant que celui-ci est devenu, pour le sujet, le médiateur d'un désir, d'un mouvement d'*appropriation*, d'un sens. On soulignera, ici, la différence avec une simple relation intersubjective ou avec la relation de reconnaissance réciproque, ou encore avec la relation hégélienne du maître et de l'esclave (là, on quête la reconnaissance *de* l'autre, on n'est pas dans le désir *selon* l'autre).

---

[41] En effet, si Girard semble se retourner vers le religieux au bout de son analyse rationnelle ce n'est pas en dépit de la raison mais au nom d'un bon usage de la raison. Dans la plus pure tradition pascalienne : "Toute notre dignité consiste donc en la pensée. (...). Travaillons donc à bien penser : voilà le principe de la morale". Pascal, Pensées, fragment 186.

Cette relation triangulaire est active de la part de chaque terme de la relation. Le sujet qui imite et désire s'approprier l'objet est évidemment très actif dans son inclination et dans cette prédisposition, plus ou moins secrète, qui le pousse. Mais le médiateur est aussi très actif, à sa manière. Girard souligne que s'il existe une *mimésis appropriative* il existe une *mimésis médiatrice*. L'objet du désir, lui-même, lorsqu'il est une personne, est actif à sa manière et va contribuer à induire et à compliquer le cours de l'histoire relationnelle.

Le médiateur peut souvent faire figure d'indépendance et d'autonomie face à son imitateur. Qu'on ne s'y trompe pas, si la relation est source de dépendance pour l'un, il y a de fortes chances que l'autre porte son lot de chaînes. Le médiateur coopère activement à l'identification mimétique de l'autre. Il exerce souvent une influence qui peut aller jusqu'à un certain exhibitionnisme ou prosélytisme. Il y a chez Valentin dans *Les deux gentilshommes de Vérone* (Shakespeare), une ardeur à convaincre Protée de la validité de son désir pour Sylvia qui ne manque pas d'être interrogée par Girard, elle ressemble fort à celle de *L'éternel mari* chez Dostoïevski. Valentin semble travailler à son propre cocuage avec l'obstination de l'éternel mari ou de l'époux de Lucrèce paradant devant Tarquin.

Si cette relation de médiation, *converse* (Russel) de celle de l'imitation, est aussi une relation active et impliquée, c'est qu'elle est tout aussi imprégnée de mimétisme. Le modèle est, bien souvent, dépendant de son imitateur puisque c'est ce dernier qui lui confirmera par son imitation un désir qui bien souvent est léger et évasif avant d'être comme estampillé par le désir ou l'envie de l'autre.

Le désir mimétique, on le voit, est une structure relationnelle triadique complexe[42]. Elle combine deux relations converses (imitation et médiation) qui peuvent être en même

[42]La *mimésis* de René Girard, ou du moins, celle qu'il découvre et met en lumière à travers sa lecture du texte littéraire n'est pas la *mimésis* esthétique traditionnelle. La théorie mimétique produite par Platon, reprise par Aristote ou plus tard Auerbach reste toujours une relation binaire, référentielle. L'art a pour vocation de mimer le monde à travers les médiations de ses codes. Il ne s'agit pas encore, là, de montrer comment l'homme est imitateur, tout particulièrement, de ce désir selon l'autre, désir qu'il s'obstine à cacher comme une plaie secrète et honteuse puisque cette passion de l'envie est signe de sa carence d'être et qu'elle est porteuse de violence potentielle. Montrer et dévoiler cette mimésis-là exige un effort pour aller à l'encontre d'une force de méconnaissance. Le concept marxiste de méconnaissance est ici spécialisé : il s'agit bien là d'une force active et positive qui occulte camoufle, fait taire, mais elle n'est pas forcément liée à l'idéologie. Lever le voile de cette méconnaissance exige un effort de révélation que l'écrivain doit conquérir par un travail sur lui-même, en éclairant ses propres ténèbres. La mimésis traditionnelle, participe de cette méconnaissance, amputée de sa triangulation elle cache le médiateur et surtout le conflit qu'elle s'obstine à camouffler. Conflit dont elle a peur, Platon redoute, sans doute à juste titre, les poètes et particulièrement ceux du théâtre car ils déchaînent la mimésis avec ce qu'il peut s'ensuivre. Cette haine du théâtre et des poètes n'est-elle pas justement le propre d'une société sacrale qui ne sait comment arrêter la violence déclanchée par le mimétisme et ses emballements et qui veut préserver la différence et les consensus forts instaurés par le mythe. Société qui ne dispose peut-être pas encore des

temps réciproques, symétriques et réversibles. Ainsi donc, ce désir qui noue entre le sujet et le médiateur une relation tout à fait privilégiée, autant que complexe, n'est pas facile à vivre. Très tôt, et on le comprend désormais aisément, des complications surviendront.

Il est bien naturel, alors, que celui qui était le plus apparemment aimé, admiré, devienne le plus gênant. Il est comme cette pierre sur laquelle on bute sur son chemin (*Skandalon* [43]). Le médiateur, auparavant chéri, devient, justement, celui qui montre et interdit, tout à la fois, l'objet de la convoitise. Cette notion est bien connue, Girard l'a longuement développée à travers de nombreux textes et références reprenant, ici, d'ailleurs, des pistes ouvertes par des auteurs comme Freud, ou plus encore, l'anthropologue Gregory Bateson.

Pour Freud, en effet, le père dans le complexe d'œdipe est en quelque sorte, le modèle obstacle adoré et abhorré qui montre à l'enfant et interdit le désir pour la mère. Surmonter le complexe d'Oedipe sera alors avoir réglé ce transfert générateur de violence, intra et inter-personnelle. On peut répondre de façon paradoxale (et aussi bien créative) à l'injonction double[44] "imite moi et ne m'imite pas". On imite sans imiter le père lorsqu'on s'apprêter à avoir, comme le père, une femme à soi pour sortir de la violence. Paradigme même de tous les autres transferts (ou contre-transfert de la part du médiateur), cette relation initiale au père est par vocation ambivalente[45].

---

ressources anthropologiques du dépassement de cette violence engendrée par les doubles et leur exaspération.

[43] Cette notion essentielle, selon Girard, pour comprendre l'engendrement de la violence, attire toute son attention. Il en trouve les premières analyses dans le texte littéraire mais c'est le texte religieux judéo-chrétien, et notamment le texte de la Passion, à travers le récit des quatre évangiles synoptiques qui lui semblent en fournir une première explicitation. Cette mystérieuse notion de skandalon apparaît à plusieurs reprises dans la Bible (voir particulièrement: "..*si quelqu'un doit scandaliser l'un de ces petits qui croient en toi, il serait préférable pour lui de se voir suspendre autour du cou une de ces meules (..). Malheur au monde à cause des scandales! Il est fatal, certes, qu'il arrive des scandales, mais malheur à l'homme par qui le scandale arrive!"* Mat. 18.6-7.) et Jérôme lui-même n'a pas osé la traduire. La notion est comprise par Girard comme une théorisation nouvelle de la relation comme obstacle qui devient occasion de souffrance et de violence.

[44] Dans sa théorisation ultérieure du Moi Idéal ou Surmoi , Freud essaie de prendre en compte sur le plan inter et intrasubjectif les paradoxes de l'ambivalence dans leur dimension contradictoire *"Cette modification du moi assume une place à part et un rôle particulier et s'oppose à l'autre contenu du Moi en tant que Moi idéal ou Sur-moi.(...) (Les rapports du Surmoi) avec le Moi ne se bornent pas à lui adresser le conseil : "sois ainsi" (comme ton père), mais ils impliquent aussi l'interdiction : "ne sois pas ainsi" (comme ton père) ; autrement dit : ne fait pas ce qu'il fait ; beaucoup de choses lui sont réservées à lui seul", Freud, S.* "Le Moi et le ça", 1923, trad. franç. in *Essais de Psychanalyse*, Payot, 1972.

[45] Freud voit bien l'ambivalence mais il la cerne par des explications inadéquates, selon Girard, (comme la tendresse ou encore homosexualité latente à l'égard du père). Par contre, percevoir la dimension du modèle obstacle dans la relation au père permet de saisir

Cependant si les ressemblances sont patentes, la différence entre Girard et Freud concernant le désir est de taille. Pour Freud, le désir pour la mère est antérieur au désir incité par le père comme médiateur[46], il est, en quelque sorte, ancré dans le biologique. Pour Girard, le désir n'a jamais d'objet spontané, originel et privilégié. Freud a eu cependant le grand mérite d'oser entreprendre l'étude scientifique du désir, un domaine jusque-là réservé aux seuls artistes.

Bateson, lui, avec le concept de "*double bind* " (double injonction) va éclairer le phénomène relationnel. Quelque chose chez le médiateur enferme le sujet dans une contradiction proche de la névrose expérimentale observée par le laboratoire psychologique. Les paradoxes et les doubles injonctions du désir ont été remarqués par l'anthropologue à l'occasion de ses travaux sur la schizophrénogenèse[47]. En effet, pour celui-ci, un sujet soumis longtemps à un message double ou ambivalent de la part d'un des parents ou des deux, risque de sombrer progressivement dans l'incapacité d'utiliser son intellect normalement. Inévitablement, alors, il entre en conflit interne avec lui-même, sinon avec l'autre, ce qui peut le conduire à des pathologies graves, comme la schizophrénie. A la suite des travaux de Gregory Bateson, René Girard a souligné l'importance de ce mécanisme de la double injonction dans les relations humaines. Lié à la pathologie simplement dans ses degrés extrêmes, le fait est plus fréquent qu'on ne le croit. Il peut engendrer des perturbations plus ou moins graves dont les effets multiples n'engagent pas toujours dans une issue pathogène et autodestructrice.

Ces effets peuvent retourner, ostensiblement, le sujet contre l'autre ou contre lui-même dans l'agressivité, mais ils peuvent aussi l'amener à dépasser les contradictions de manière très créative et productrice de sens et de paix. Cet aspect a déjà été souligné par Bateson lui-même qui constate que le dépassement de ces contradictions à un certain niveau, par un phénomène de *conversion* [48](provoqué par la religion, l'art, ou l'humour)

---

du même coup l'ambivalence des sentiments : le modèle obstacle à la fois, objet de haine et de fascination.

[46]Notons d'ailleurs que si cela n'a pas échappé complètement à Freud, il le néglige et n'en tire pas toutes les conséquences qui pour Girard s'imposeront. En effet dans *Cinq Leçons sur la psychanalyse* et plus particulièrement "la quatrième leçon" Freud a bien saisi que l'enfant envieux est tourmenté mais il ne peut rendre compte de la face positive de cette ambivalence : *"L'enfant réagit de la manière suivante : le fils désire se mettre à la place du père, la fille à celle de la mère. Les sentiments qui s'éveillent dans ces rapports de parents à enfants et dans ceux qui en dérivent entre frères et soeurs ne sont pas seulement positifs, c'est à dire tendres : ils sont aussi négatifs, c'est à dire hostiles"* Freud, S. *Cinq Leçons sur la psychanalyse,* Payot, 1966. p. 55.

[47]Gregory Bateson,"Forme et pathologie des relations" in*Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, 1972, Paris, Seuil, 1980, pour la traduction française.

[48] Dans une étude consacrée à l'apprentissage comme dépassement des contradictions logiques et des injonctions paradoxales, ce qu'il appelle, en référence à la question des types logiques de Russel, "*L'apprentissage III*", Bateson, rencontre, lui-même, cette notion

permet alors d'accéder à un seuil supérieur d'apprentissage, de compréhension et de créativité.

Dans la relation humaine, le modèle (le père, le frère, l'ami, le maître, le rival ou tout autre) exaspère souvent le désir tout en s'y opposant ; par cette injonction ambivalente il devient un puissant *modèle obstacle*. Il va engendrer chez le sujet une polarisation et une fascination qui sont encore accrues par la force inhibitrice de l'obstacle. Le modèle-obstacle exerce un grand pouvoir et le prestige d'une véritable fascination. Dans les grandes relations essentielles (famille, couple, amitié, éducation, etc.), ce modèle-obstacle peut engendrer de graves troubles[49] de la personnalité. Cette notion largement illustrée par la

---

de conversion : "*...l'Apprentissage III ne peut-être que difficile et par conséquent peu fréquent, même chez les êtres humains; il serait, de même difficile pour les savants qui après tout ne sont que des hommes, d'imaginer ou de décrire ce processus. Néanmoins, il paraît qu'un tel phénomène se produit de temps à autre en psychothérapie, dans les conversions religieuses, et dans d'autres séquences qui marquent une réorganisation profonde du caractère." (op. cit. p. 275) dans de nombreux autres passages de son oeuvre, Bateson revient sur le fait que l'art est selon lui une voie privilégiée pour réaliser ce passage "A mes yeux, le monde est constitué d'un réseau (plutôt que d'une chaîne) très complexe d'entités qui entretiennent ce genre de relations (...) Dans un tel monde, le problème du contôle est davantage lié à l'art qu'à la science,(...)Laissez-moi, (..) mettre les spécialistes des sciences sociales que nous sommes . Nous devons réfréner notre désir de contrôler ce monde que nous comprenons si mal. Ne laissons pas le sentiment de l'imperfection de notre savoir alimenter notre angoisse et, par conséquent, notre besoin de contrôle. Que nos recherches soient plutôt inspirées par un motif ancien et, hélas, aujourd'hui délaissé: la simple curiosité envers ce monde dont nous faisons partie. La récompense d'une telle attitude n'est pas le pouvoir mais la beauté."* (*op. cit*. Tome II, p.90).

[49] Le désir mimétique, par nature, peut, en effet, vite tourner à la catastrophe. Girard découvre, chez les écrivains, un savoir expérimental et précis sur ce désir, ses manifestations conflictuelles, ses dérives et l'évolution qu'il prend à travers les âges, les époques et les situations. Les écrivains fournissent une peinture de la dynamique du désir et de ses métamorphoses, dans l'engendrement de ses troubles. Le modèle se rapproche dans l'histoire, en général, par une évolution dont, par ailleurs, on doit se réjouir puisqu'elle correspond à plus de justice, et à une critique du sacré violent. Pourtant cela pose un grand problème car l'imitation du modèle proche, le modèle interne est une source de tourment. Les modèles internes deviennent de plus en plus dangeureusement proches par l'inversion du modèle et le redoublement réciproque de la mimesis. Girard a appelé désir métaphysique cette culmination enfiévrée du désir, en situation de médiation interne où les hommes deviennent véritablement des idolâtres ambivalents les uns pour les autres. La relation de désir mimétique dans une société égalitariste, s'enflamme et rend toute relation infernale, chacun est modèle et obstacle pour l'autre. L'exaltation des phénomènes de doubles, rivaux et enchaînés l'un à l'autre tout à la fois, peut déboucher, en effet, sur le délire et la folie. Le texte littéraire avec ses descriptions minutieuses de la relation sert de laboratoire clinique à Girard qui vérifie ensuite ses intuitions dans l'empirie du quotidien. L'irruption de la folie se manifeste effectivement souvent par une véritable épanouissement des doubles : " *Le devenir réciproque du rapport mimétique engendre une dynamique*

littérature girardienne dans les domaines les plus variés de la relation anthropologique (éducation, vie amoureuse, économie, politique, épistémologie, etc.), à partir des textes les plus divers (littérature, sciences humaines, mythes, textes religieux, etc.) est assez bien connue. Elle est assez convaincante pour nous donner ici de l'intelligibilité à la réversibilité de la violence. Les valeurs, les sensations, les sentiments les plus positifs peuvent brusquement se retourner de façon apparemment imprévisible si ce qui était jusque là médiation en l'autre devient obstacle.

La relation d'enseignement est vraisemblablement une relation triadique et transactionnelle. Elle implique d'envisager très sérieusement les relations converses de médiation de l'objet de savoir (de la part du maître), ainsi que celle d'appropriation mimétique (de la part de l'élève), avec leurs difficiles ajustements et leurs complications. Sans doute peut-on largement renouveler par la compréhension de ces processus la théorie de l'échec scolaire. Sur le plan de la relation éducative la notion de *modèle obstacle* nous paraît extrêmement féconde pour éclairer certains mécanismes relationnels dysfonctionnant dans l'école. Elle pourrait permettre d'analyser l'échec scolaire dans ses aléas relationnels. A peine entrevue[50] jusque là, cette piste reste à explorer systématiquement.

Il est probable par ailleurs que l'examen de ces notions jette un éclairage nouveau sur les notions d'*intention* et d'*intentionnalité*. S'il est vrai que la relation est première et qu'elle est désir mimétique, le désir comme l'intention de l'homme sont relationnels, pour le meilleur comme pour le pire. Ils ne sont pas autocentrés mais greffés dans l'entre-deux. C'est la psychologie autant que l'anthropologie et la théorie de l'action qui peuvent être éclairées et complétées par ces hypothèses relationnelles.

La genèse de la violence dans la relation éducative s'éclaire en fonction du processus du modèle obstacle. Ce concept véritablement interpersonnel peut devenir un outil au service d'une anthropologie relationnelle de l'éducation. Il permet de reconsidérer la réciprocité. Au-delà de la simple *irréciprocité* (Jacques) il y a aussi probablement une *réciprocité mauvaise* active dont une des manifestations est le *ressentiment* qui produit des catastrophes encore sous-estimées dans la relation éducative. Ces notions peuvent aisément venir enrichir l'anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique.

---

redoutable.. Le jeu de l'obstacle-modèle détermine un système de feedbacks, un cercle vicieux qui va se rétrécissant toujours. Au delà d'un certain seuil, on le conçoit, l'individu ne peut plus du tout maîtriser ou même dissimuler ce mécanisme, c'est le mécanisme qui a raison de lui ","*Critique dans un souterrain*", *op. cit*. p. 24.

[50] Trop peu d'auteurs, on peut le déplorer, travaillent actuellement sur ces hypothèses en éducation, notons cependant deux articles forts suggestifs et intéressants parus in *Violence et vérité*.- autour de René Girard, sous la dir. de Paul Dumouchel, Colloque de Cerisy, Grasset 1985 ; Claude Seibel "Désir mimétique et échec scolaire", pp. 287-299. ; Lucien Morin "Le désir mimétique chez l'enfant : René Girard et Jean Piaget",-pp. 300-318. Tout au long de ce travail nous développerons les analyses des notions de *skandalon* et de *pharmakon* et de leurs processus dans la relation éducative.

L’analyse, pour se préciser, doit utiliser les concepts girardiens qui permettent l’examen de l’ambivalence relationnelle et de ses ravages.

Sans doute est-ce faute d’avoir pu reconnaître une telle contradiction au coeur de la relation de désir et de médiation, sur le plan interpersonnel, que Freud a dû se résoudre à hypostasier un pôle ontologiquement morbide qu’il a nommé *Thanatos*.

***** Le désir : une relation triangulaire

Si la réversibilité depuis la positivité vers la négativité est éclairée par le processus de *skandalon,* le concept de *pharmakon* rend intelligible la réversibilité inverse du négatif au positif. Pour comprendre cette autre notion il faut avoir recours à un temps ultérieur du schème processuel le temps proprement sacrificiel.

Le désir mimétique engendre une grande rivalité dans la relation personnelle et dans le social, une rancoeur peut vite s’enfler de tous contre tous et, selon les situations, une violence endémique couve, prête à éclater en conflits ravageurs. Cette crise mimétique (le processus est longuement décrit dans *La violence et le sacré*, mais aussi dans d’autres ouvrages) débouche sur une crise indifférenciée avec pertes des repères et différences structurantes qui fonctionnaient en temps normal comme des interdits et des barrières entre les individus. La violence se généralise et s’enflamme avec des processus de contagion bien étudiés par la psychologie (Oughourlian) et l’économie politique (Dupuy).

Le phénomène du sacrifice a permis l’anthropogenèse. En reportant l’agressivité de tous contre tous sur un ou certains qui jouent, en quelque sorte, le rôle de victime substitutive et expiatoire, le processus du *bouc émissaire* protège la communauté. Canaliser la violence générale et indifférenciée, en la dirigeant sur certains, est une solution "économique" qui permet de réconcilier les gens. Elle produit une unanimité fondatrice de consensus sur laquelle la construction culturelle et institutionnelle va pouvoir s’appuyer. Il s’agit d’une véritable *conversion* (au sens physique) de la violence interpersonnelle et sociale : elle paraît magique par son opérativité. Le mérite de cette conversion et de cette réconciliation génératrices de biens culturels et matériels est entièrement attribué à la victime.

Girard y a vu la racine même de la religion et de tout sacré. Cette victime est considérée comme une puissante source énergétique puisqu’elle est capable d’opérer une telle métamorphose, aussi les différentes traditions ont-elles accordé une forte positivité à la victime. Bien souvent, la victime, avant d’être sacrifiée, est considérée comme une souillure. Elle est, alors, porteuse d’une forte négativité qui se retournera dans le cours même du processus victimaire.

L’anthropologie de la Grèce a souvent mis en lumière ce phénomène dans l’étude du rite du *pharmakon*, esclaves sacrifiés en temps de crise et de guerre civile pour réconcilier la communauté déchirée par la violence enfiévrée. Reprenant ces études et les prolongeant par l’analyse de nombreux mythes et rites dans d’autres cultures, notamment les mythes de la royauté africaine, Girard a pu s’autoriser à conclure qu’il y avait bien, là, des constantes universelles. La victime (comme tout ce qui substitutivement la rappelle) est,

dans un premier temps, considérée selon la plus forte hostilité, pour, dans le temps ultérieur, après la réconciliation opérée dans le social, être valorisée le plus positivement. Le terme même de *pharmakon* par sa variation sémantique (le remède et le poison) indique fort bien la régularité du *processus* et sa réversibilité.

Il nous semble possible de conclure que le schème processuel sacrificiel dans son ensemble, mais particulièrement les deux temps forts que sont les processus du *skandalon* et du *pharmakon,* sont susceptibles de fournir (à condition de ne pas les absolutiser) des modèles explicatifs efficaces pour la réversibilité et les paradoxes de la violence dans la relation interpersonnelle et anthropologique. Cette explication nous permet d'éviter l'écueil d'une hypostase de la violence selon ses polarisations négatives ou positives (Éros et Thanatos).

Le troisième processus du schème est critique par rapport aux deux premiers qui constituent l'hypothèse sacrificielle elle-même. Il existe une alternative à la violence sacrée de l'habituelle anthropogenèse et celle-ci est révélée par la Bible et tout particulièrement par la Passion. On ne peut sortir de la violence sacrale (sacré violent) du sacrifice archaïque que par un sacrifice plus pur et de moins en moins violent. Le judéo-christianisme, depuis les premiers textes bibliques jusqu'aux plus récents écrits néo-testamentaires, dénonce la violence mais aussi la solution sacrificielle habituellement utilisée sur le plan anthropologique pour limiter la violence sociale. On peut voir là une des sources de l'exigence éthique. A cela, la pensée biblique recommande de préférer la solution non violente d'une relation (religion) qui arrime le lien horizontal entre les hommes au lien vertical à la transcendance. À cette condition on a un sacré plus pur, fondé en dernière instance sur un sacrifice (ou don) de soi, *aimez vous les uns les autres comme je vous ai aimés... Il n'y a pas de plus grand bien que de donner sa vie pour ceux qu'on aime.* L'attitude ici est plus importante que l'acte lui-même, dans la relation cela implique le pardon et la démission de toute capture orgueilleuse ou doloriste c'est-à-dire en bout de course *victimaire* et donc susceptible de répercuter la violence. Cela apparaît avec évidence, dès lors qu'on se livre à une exégèse évolutionniste et génétique de la Bible (*Quand ces choses commenceront*). Cependant la tentation est toujours forte de faire une lecture sacrificielle violente de la pensée judéo-chrétienne pourtant radicalement non violente. Devant les dérives fréquentes de la lecture de cette pensée non violente, certains pensent trouver l'alternative dans le refus du sacré.

A la différence d'une anthropologie positiviste, nous avons ici une anthropologie construite autour d'un paradoxe subtil : pas d'alternative externe au sacrifice. Une dénonciation radicale de la violence ne s'opère qu'à l'intérieur du sacré lui-même. Le profane est illusoire, il cache bien souvent un plus terrible retour du sacré : à vouloir sortir du sacré on retombe alors dans un sacral plus archaïque et violent, de type païen. Les analyses de la violence dans l'école, de l'école ou par l'école donnent souvent raison à cette intuition.

La solution girardienne est donc vraiment paradoxale car si elle nous évite les impasses des tentations métaphysiques gnostiques (kénose tragique ou dualisme manichéen) elle nous ramène, par la voie de la critique anthropologique relationnelle, à une attitude religieuse. Cependant, par là même, quelque chose se trouve démêlé dans le

religieux lui-même. S'il n'existe qu'une issue illusoire hors du religieux ou du sacré, la distinction entre un sacré archaïque sacral et un sacré du dépassement de la violence devient elle, bien réelle, quoique difficile à circonscrire. La distinction n'est plus binaire.

Pour des raisons épistémologiques et logiques évidentes, une pensée à la fois si originale et puisant si profondément aux sources de la tradition (Bible, Augustin, Pascal, etc.) malgré sa relative simplicité, et peut-être justement à cause d'elle, est difficilement perceptible. Elle est difficile à comprendre pour une tradition intellectuelle marquée par le positivisme et une rationalité fondée sur une logique binaire. Elle est impossible à saisir par l'attitude fidéiste habituée à opposer raison et foi comme deux domaines hétérogènes et exclusifs. C'est pourtant bien toujours la même *raison* qui doit, pour rester fidèle à elle même, changer d'ordre[51]. Pascal s'était déjà efforcé de le montrer. Ce paradigme finit cependant par être de mieux en mieux perçu. De nombreux penseurs en sciences humaines comme en sciences du langage, ou en théologie s'inspirent de ces découvertes, en France et ailleurs dans le monde. Ces références sont, selon nous, tout simplement indispensables pour comprendre la violence qui se déploie dans l'intersubjectivité éducative avec ses multiples facettes et métamorphoses.

Après avoir interrogé ces différents modèles de l'analyse de la violence dans ses virevoltes et ses retournements incessants, malgré la rapidité de notre examen nous constatons que l'approche de l'anthropologie paradoxale répond plus pertinemment. Ses concepts devraient donc permettre de donner de l'intelligibilité à l'étude de la violence dans l'école. Désormais nous les adopterons pour les faire travailler à l'analyse de la violence en éducation et ce, notamment, en fonction des trois grands objectifs et finalités qui sont les siens.

Cependant d'autres difficultés demeurent, entre autres celle de démêler la part de violence que comporte le projet de dépassement de la violence dans l'éducation. Le processus éducatif exige une nécessaire part de violence et même de sacrifice. Comme Olivier Reboul l'avait lui-même remarqué[52] les hypothèses anthropologiques nous fournissent quelques pistes. On peut retrouver en toute éducation (comme processus initiatique), rémanence et réminiscence du processus victimaire, à l'égard de l'élève comme

---

[51] "*Il n'y a rien de si conforme à la raison que ce désaveux de la raison*" ou "*Deux excès : exclure la raison, n'admettre que la raison"*, Pascal, *Pensées*, fragments 171 et 172. Mais sans doute mieux que de raison uniformément il convient maintenant de parler de pensée logique. Pascal avait déjà remarqué la crise d'une rationnalité binaire, ce qui bien sûr ne saurait se confondre avec le sacrifice de l'intellect mais qui est au contraire la revendication d'un usage plus subtil de la raison.

[52] Voir Olivier Reboul : "*Éduquer quelqu'un c'est donc lui faire comprendre qu'on n'a rien sans rien, c'est-à-dire sans efforts, sans risque d'échec, et que ce sacrifice, loin de nier la valeur de ce qu'on sacrifie l'exige. (...) À trois conditions pourtant. D'abord le sacrifice doit être libre, compris et voulu par celui qui le fait. (...). Ensuite le sacrifice doit être justifié. (...) Enfin l'éducation ne doit pas imposer de sacrifices vides (...). Ces réserves faites, je conclus que toute valeur se définit par le sacrifice et que, puisqu'il n'est pas d'éducation sans valeur, on n'apprend rien sans sacrifice.", Les valeurs de l'éducation,* PUF, 1992, pp. 32-33.

postulant. Si toute anthropogenèse comporte une concession à cette violence sacrificielle qui a autorisé l'entrée dans la culture, on doit en trouver l'écho sur le plan de l'ontogenèse.

L'éducation en tant qu'ontogenèse implique peut-être une concession à la violence sacrificielle pour autoriser l'entrée dans la culture, le langage et l'entreprise signifiante communautaire, à travers ce que nous postulerons comme étant le *pacte symbolique*.[53]. Introduire véritablement la question de l'éducation, c'est parvenir à articuler la question de l'ontogenèse à celle de l'anthropogenèse. Il semble que, grâce au concept de *pacte symbolique* nous pourrions parvenir à éclairer une dernière contradiction de la violence, celle de sa nécessité, comme de sa réduction dans tout processus éducatif.

S'il est vrai que toute institution (*Des choses cachées depuis la fondation du monde)*, puise son origine dans le sacrifice, il serait alors possible de montrer qu'à l'origine de l'institution éducative, comme de tout processus éducatif, il y a une forme de violence sacrificielle. Il restera ensuite à entrevoir (c'est essentiellement ce qui nous intéresse) comment on peut surmonter ce seuil de l'anthropogenèse violente vers la non violence. Et c'est cette même question qui nous amènera à démarquer quelque peu notre propre entreprise de celle de Girard.

Vers une anthropologie relationnelle philosophique

Cet auteur construit une anthropologie radicale et paradoxale qui suit l'homme dans sa genèse. Le mimétisme de l'humain est partagé avec l'animalité où il plonge ses racines. Mais la *mimésis* prend chez l'homme de telles proportions (appelée encore dans son évolution à s'enfler considérablement) et engendre une telle violence qu'elle va l'entraîner dans une aventure particulière. C'est la régulation sacrificielle qui va lui faire franchir ce premier seuil qui signe l'entrée dans son humaine condition. Mais c'est toujours la *mimésis* qui va (peut-être, et s'il y consent) permettre à l'homme, selon sa vocation, de surmonter la violence .

Le second seuil de l'anthropogenèse, le seuil non violent, le seuil de l'accord des hommes entre eux sans "les béquilles du sacrificiel"[54] est peut-être déjà possible. Présent dans l'appel, par les textes, par les témoignages, par l'idée même que l'homme en conçoit. Mais pour advenir, encore faut-il que les hommes y consentent et la mettent en œuvre dans leur *praxis*. Cet accord est plus que jamais impérieux puisque plus les barrières rituelles diminuent plus la violence entre les nations, entre les groupes sociaux et communautaires,

---

[53] Le concept de *pacte symbolique* que nous nous risquons à introduire ici n'est pas élaboré par Girard, mais il peut se déduire de quelques intuitions structuraliste relues à la lumière de la déconstruction qu'en fait l'anthropologie paradoxale, aussi nous importe-t-il de l'élucider. Nous attendons de son élaboration qu'elle nous permette de résoudre l'aporie de la violence de l'éducation, ainsi que la question de l'articulation de l'ontogenèse à l'anthropogenèse. Ce concept sera, en outre, pour nous le pivot d'une approche relationnelle éducation à la jonction entre l'anthropologie paradoxale de Girard et l'anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique de Francis Jacques..

[54] R. Girard, "*Quand ces choses commenceront " op. cit*.

entre les personnes, atteint des proportions et des possibilités de destruction rarement égalés auparavant. Il n'est pas pour autant plus proche ni plus facile à réaliser.

Nous pouvons aussi de mieux en mieux apercevoir que cet accord, cette réconciliation dans le dépassement de la violence devra se réaliser sur deux plans interfaces et peut-être simultanés, celui de l'ontogenèse et celui de l'anthropogenèse. Le second seuil de l'anthropogenèse devra être franchi à la fois sur les plans interpersonnel et intercommunautaire.

Pour Girard l'homme livré à ses simples ressources anthropologiques ne le peut pas. A cet égard, la belle explication qu'il donne de la parabole de la femme adultère est lumineuse[55]. L'homme, de par ses conditionnements mimétiques et sacrificiels, ne peut que jeter la pierre : "*Sortir de la foule le premier, renoncer le premier à jeter des pierres, c'est prendre le risque d'en recevoir. La décision en sens inverse aurait été plus facile, car elle se situait dans le droit fil d'un emballement mimétique déjà amorcé. La première pierre est moins mimétique que les suivantes, mais elle n'en est pas moins portée par la vague de mimétisme qui a engendré la foule*"[56]. Aussi pour comprendre le saut surnaturel de liberté et d'autonomie de celui qui ne jetant pas la première pierre saura s'arracher aux conditionnements de la règle habituelle entre les hommes, dans ce sursaut qualitatif de la non violence, faut-il, pour l'auteur, considérer que l'Esprit[57] est à l'œuvre. L'espace de la liberté et de la responsabilité de l'homme, consiste à répondre à la Grâce et à œuvrer selon l'Esprit. Aussi son anthropologie est-elle vraiment une anthropologie paradoxale, qui débouche sur le religieux[58]. L'avenir de l'homme, son unique perspective de survie, c'est la religion, c'est l'accueil de la Grâce.

Si, par affinité personnelle, nous partageons cette conviction, nous ne pouvons pas construire une anthropologie relationnelle éducative sur elle. Ne serait-ce que par souci de coopérer avec les hommes de bonne volonté qui ne partagent la pas. De toute façon on ne peut faire l'économie de la liberté et donc de son éducation. La question de l'éducation comme d'ailleurs celle de l'éthique sont incontournables pour une anthropologie génétique.

Une anthropologie relationnelle éducative doit effectivement montrer comment la violence est inscrite dans les rapports humains et comment elle est difficilement expugnable. Elle se doit d'alerter sur la subtile réversibilité de la violence et de dénoncer les fausses solutions. En priorité, elle dénoncera la fausse alternative du "victimaire" qui consiste à dire qu'il y a de "bonnes victimes" à la cause desquelles il faut s'identifier en exerçant une "légitime oppression". Elle dénoncera la téléologie du dépassement hégélien de la violence qui, finalement, se rapproche de la fausse alternative précédente. Elle se gardera de certaines issues illusoires hors du sacré qui basculent aisément dans un retour du sacré païen et archaïque. L'anthropologie relationnelle éducative suivra, jusque là

---

[55] R. Girard, "*Quand ces choses commenceront* " *op. cit*. pp. 179-186.
[56] *op. cit*. p. 183.
[57] "*La décision contre la violence resterait impossible nous dit le christianisme, sans cet Esprit divin qui s'appelle le Paraclet, c'est-à-dire, en grec ordinaire, "l'avocat de la défense" : c'est bien ici le rôle de Jésus lui-même. " op. cit*. p 184.
[58] Religieux du dépassement du religieux violent et sacral, on l'a déjà dit.

encore, l'anthropologie paradoxale. Elle mettra en garde contre l'utopie de certaines attitudes philosophiques et métaphysiques qui prétendraient apporter des réponses abstraites ignorant la violence enracinée dans les rapports humains où s'engage la responsabilité des personnes.

C'est pourtant précisément cette même question de la responsabilité qui nous incite à recourir à la philosophie pour une anthropologie relationnelle éducative. La responsabilité consiste peut-être à accepter la Grâce qui est accordée (selon des proportions qui nous demeurent obscures), mais la part de l'homme dans la liberté est de s'en rendre un peu plus digne. L'éthique et l'éducation visent à explorer, aménager, réguler, cette part de l'initiative de l'homme dans sa *praxis* pour lui permettre d'assumer sa responsabilité. L'anthropologie relationnelle éducative ne se contente pas de déplorer la faillite d'un certain humanisme[59] mais se préoccupe d'en appeler un nouveau et d'en rappeler les bases. Un humanisme caractérisé par une vigilance humble sur les processus de la violence (avec lesquels on peut toujours se laisser compromettre) et ouvert à la transcendance. Ce projet philosophique peut être partagé par tout homme de bonne volonté quelles que soient par ailleurs ses convictions. Il lui faudra cependant consentir à ce qui fonde le sacré plus pur c'est à dire le don de soi et sans doute la règle de l'accueil du tiers personnel. Une philosophie qui poserait ces règles au fondement pourrait suffire à la cohésion.

Il est juste cependant de demander si la philosophie et particulièrement la posture fondamentale peuvent être encore le support d'un tel humanisme sans risquer de renouveler les erreurs de l'humanisme classique. On pourrait, en effet, considérer qu'il y a contradiction entre une position transcendantale et la liberté. Aporie dont nous trouvons l'expression avec force dans les remarques de François Evain : *" L'équivoque consiste à dire à la fois que la morale est universelle et nécessaire -c'est-à-dire* a priori- *et qu'elle a pour siège la liberté de la volonté humaine engagée dans l'expérience.(...) On se trouve en effet devant un dilemme : ou la volonté libre n'est déterminée par aucune autre raison qu'elle même, mais dès lors l'action ne devient-elle pas plutôt absurde que morale ? ; _ou elle est déterminée et que devient la pure liberté ? "* [60]. Il est clair ici que l'attitude *a priori* est volontiers un leurre, ou une attitude provocatrice qui, comme l'absurde plus ou moins revendiqué, viserait à cacher la dépendance et la relation.

---

[59] Faillite sans appel pour Girard, "*Le christianisme n'est pas la religion de la sortie du religieux, comme le pense Marcel Gauchet. N'attendons pas qu'il nous assure un atterrissage en douceur dans les plates bandes d'une société de consommation joliment fignolées et ratissées par les "valeurs chrétiennes". Si j'ai raison, nous ne sommes en train d'échapper à un certain religieux que pour entrer dans un autre, infiniment plus exigeant car privé de béquilles sacrificielles. Notre fameux humanisme n'aura duré que le temps d'un bref entracte entre deux formes de religieux."* R. Girard; *" Quand ces choses commenceront "; op. cit.* p. 178.

[60]" Impératif catégorique et problématique de l'être Rosmini entre Kant et Heidegger" *;* François Evain, *in L'héritage de Kant, Bulletin des* archives de philosophie, n°34. p. 215-216. L'auteur voit une solution dans une anthropologie de la personne.

Il y a cependant une issue à cette difficulté : nous pouvons, au départ, poser la règle bonne d'alternative à la violence dans la relation comme fondement *a priori*. Cet *a priori* transcendantal n'est pas celui qui nierait l'exercice toujours problématique de la liberté dans la relation actuelle, mais projet devant se vérifier dans la pratique. Il sera réalisé *a posteriori* par la responsabilité assumée des personnes dans la relation. Il est pourtant posé au départ comme condition nécessaire logiquement et comme programme. Les droits fondamentaux de l'homme sont ainsi de telles règles qui préexistent et sont pourtant découvertes à travers l'évolution de l'histoire. *A priori a posteriori* apparente contradiction conceptuelle qui nous semble cependant pouvoir lever l'aporie ou l'équivoque que la position kantienne a quelquefois entretenue.

Cela passe, pour nous, par la conception d'un sujet transcendantal en relation, selon un réglage de non violence. Configuration à dessiner pour le sujet de l'éducation : clé de voûte de l'anthropologie relationnelle vers laquelle nous nous acheminons. On peut donc considérer que l'anthropologie relationnelle éducative sera une région de la pragmatique transcendantale initiée par Jacques (voir plus loin). Elle devra cependant tenter d'intégrer cette lucidité particulière sur les processus relationnels violents qu'apporte, avec la méthodologie paradoxale, l'entreprise girardienne. Enfin elle devra en outre faire leur place à une dimension génétique comme à une dimension conventionnaliste.

Nous concevrons plutôt cette dernière comme une position néo-conventionnaliste : à partir de la notion d'un *pacte symbolique* non violent, dépendant de l'engagement de la responsabilité (éducable) des personnes dans les *praxis* textuelles. Le *pacte symbolique* engage l'homme dans l'histoire commune de l'anthropogenèse à partir de sa construction personnelle par l'intersubjectivité à travers un processus d'ontogenèse. Il serait, selon cette double face ou cet interface, l'articulation même de l'histoire singulière avec l'histoire de l'espèce. L'homme est inscrit dans l'humaine aventure, depuis son origine enfouie dans l'animalité vers son émergence grâce au pacte symbolique sacrificiel. Mais il est porteur de la promesse d'une humanité qui passe infiniment l'humain (Pascal). Cet appel au dépassement de la violence de la première anthropogenèse vers un second seuil demande un pacte symbolique d'un autre ordre. Aussi devient-il, maintenant, indispensable d'affiner cette notion de *pacte symbolique.* … .

DEUXIÈME PARTIE

QUELLE PART FAIRE À LA VIOLENCE EN EDUCATION ? VERS UN PACTE SYMBOLIQUE

"This is my blood of a new covenant wich is shed for you and for all. Do this in memory of me..."

Si la violence est indispensable en éducation il s'agit de lui faire sa place sans exagération, ni complaisance. L'acte d'éduquer, selon la fameuse étymologie, consiste à emmener, *conduire au dehors* de l'état de nature ou de l'*ethos* avec leurs conditionnements. Extraire des réflexes psychologiques et interactionnels d'un *pathos* répétitif pour accéder à une véritable liberté. La question de la violence nécessaire en éducation, celle de la discipline (Kant), ne peut éviter une critique des approches optimistes et libertaires de l'éducation. Elle constitue aussi, on l'a déjà souligné, un scandale pour la raison éducative.

Le sacrifice est violence insupportable en regard d'une exigence de non violence absolue. La violence rituelle, selon l'anthropologie génétique, canalise et régule cependant la violence généralisée qu'elle réduit déjà. Le va et vient constant et incertain que l'on peut constater de la violence à la paix, du consensus au conflit, de l'*agon* à l'*agape* sur les deux plans du social comme de l'interpersonnel (ou même de l'intrapersonnel) pose problème. Nous pourrions comprendre comment et pourquoi l'accord est fragile et, bien des fois, vacillant, grâce à l'idée d'un *pacte symbolique* à la fois irréversible à la longue l'échelle de l'anthropogenèse et cependant toujours sujet à de multiples remises en cause et fluctuations dans la temporalité sociale et psychologique.

Sur le plan de l'ontogenèse on devrait pouvoir trouver l'équivalent de cette concession à une violence moindre. Une certaine violence dans l'éducation et par l'éducation vient peut-être ici tenir le rôle équivalent du rite sur le plan de l'anthropogenèse.

L'anthropo-ontogenèse sacrificielle est une étape vers une réduction plus grande de la violence. Il est cependant très difficile d'articuler la chrono-logique de deux logiques contradictoires. Plusieurs problèmes se posent à nous ici. Celui d'une place nécessaire et minimale à la violence dans l'éducation qui ne soit pas en contradiction avec l'exigence de non violence *a priori* du projet éducatif. Celui d'une articulation entre l'anthropogenèse et l'ontogenèse : comment se fait l'entrée singulière dans une dimension qui concerne chacun et la vie des hommes dans leurs relations ?

Si le *pacte symbolique* est sur le plan de l'ontogenèse ce qui correspond au *pacte sacrificiel,* fondateur du consensus culturel, sur le plan de l'anthropogenèse, y entrer suppose au niveau de l'ontogenèse de concéder à une part d'anthropogenèse violente. Celle qui demeure inscrite dans les pratiques discursives rituelles, ludiques et culturelles sur

le plan interpersonnel, institutionnel ou collectif, à un niveau plus ou moins conscient. Cela doit être examiné après avoir fait un inventaire des difficultés qui s'appuiera sur la critique de quelques antécédents philosophiques du concept. Alors nous pourrons en faire le postulat pour une démarche relationnelle en éducation et il sera possible de construire la notion et d'en apprécier les gains.

Certaines difficultés qui demeurent seraient levées, en effet, par l'hypothèse d'un accès individuel (mais inter ou pluri-faces) aux règles qui structurent la relation interpersonnelle, sociale ou institutionnelle. Le *pacte symbolique* alors doit être pensé comme cette double convention qui engage le co-venant à la fois sur le plan psychologique de sa relation à ses proches et, par là-même, dans sa relation à l'Autre, sur le plan social et anthropologique. Cette dimension contractualiste ou, du moins, conventionnaliste[61] pourrait exister à un niveau qui n'est pas du tout (ou pas seulement), celui de la conception rationaliste, consciente, volontariste et individualiste du contrat social.

Comme pour tout pacte, il s'agit d'une forme de tractation où le covenant s'engage ou se résout à perdre ou à renoncer à quelque chose pour gagner un bien supérieur. Il reste à préciser les termes, les circonstances, les modalités et les caractéristiques de cet échange. Ce pacte qui commande l'entrée particulière dans l'entreprise signifiante commune, est linguistique, langagier, cognitif, culturel ou social, ou tout cela à la fois mais selon un certain ordre qui reste à penser.

La réalité de ce pacte, comme plate forme d'accord (sur les doubles faces de l'anthropogenèse comme de l'ontogenèse) n'est sans doute pas uniquement génétique mais aussi structurelle. Au niveau de son statut sur le plan épistémologique le pacte peut être historique ou transcendantal *a posteriori* ou *a priori*. Il peut être origine ou fondement.

L'anthropogenèse qui fut violente et sacrificielle est appelée à sortir de cette caractéristique violente. Le passage de l'un à l'autre n'est cependant pas évident ni automatique, il se fait à travers certains processus qui restent à décrire. La structuration de l'anthropogenèse violente doit-elle toujours être antérieure à la conquête de toute aptitude au dépassement de cette violence ? À travers quelles pratiques, *praxis*, s'opère ce passage problématique ? Est-ce le propre de l'éducation d'assumer ce processus de changement, voire de conversion, ou est-ce aussi le fait d'autres *praxis interlocutives* et relationnelles? Autant de questions embarrassantes, auxquelles il ne sera peut-être pas possible de répondre autrement que par une décision au terme d'une enquête.

---

[61] la notion de convention est la catégorie générique dont relèvent les espèces-variées comme contrat, traité, pacte, etc.. La convention est un échange avec contrepartie et prestations réciproques et qui engendre toutes sortes d'effets. Le contrat est volontariste et engendre des effets positifs comme droits et obligations. Le pacte (de *pangere*, fixer, établir.) est une sorte de traité et d'arrangement la plupart du temps tacite qui engendre des effets négatifs avec concessions et renoncements réciproques en vue d'un bien supérieur qui est généralement l'entente sinon la concorde. (D'après Littré et le *Dictionnaire Encyclopédique Philosophique Universalis*, PUF, 1991.)

L’approche génétique et progressive avec des seuils successifs nous permet sans doute de résoudre l’aporie de la violence et de la non violence en éducation. Ce contrat demeure cependant difficile à cerner car il n’est certainement pas de type rationaliste ni conscient. Cet état contractuel n’est peut-être pas totalement irréversible sur le plan singulier (il est fort probable qu’on puisse sortir de cette sorte de pacte-là, à l'occasion de toutes sortes de régressions). Il faut le concevoir aussi, en outre, comme convention passée et négociée à plusieurs niveaux hétérogènes et dans différents domaines textuels de la vie quotidienne. Harmoniser de façon synergique les différents domaines pour y entrer selon des pactes de moindre violence est l'un des plus grands problèmes existentiels et moraux de la vie du sujet ou de la personne. Cette préoccupation est l'objet de l'éducation, mais aussi de la thérapie, de l'art et de la religion. Toutes sortes de problèmes délicats mais autant de questions enthousiasmantes surgissent dans le cadre de cette hypothèse. Les affronter constituera la tâche d'une anthropologie relationnelle contractualiste et génétique à venir pour reconstruire l'humanisme. Œuvre immense qu'il convient de ne pas trop anticiper alors qu'il ne s'agit encore que des prolégomènes, modestes mais indispensables, à une anthropologie éducative. Pour l'instant il suffit d'étayer ce concept d’un *pacte symbolique*. Remembrons quelques intuitions fortes de cette notion dans l'histoire de la pensée.

Vers l’hypothèse d’un pacte symbolique

> *"On pourrait retracer, à l'aide et autour de* munus*, toute une phénoménologie indo-européenne de l'échange (...). Il faudrait en particulier étudier la notion indo-iranienne de* mitra*, le contrat et le dieu du contrat, un terme dont la signification authentique déborde largement celle du "contrat", étant l'équivalent dans le monde humain de ce qu'est* rta *dans le monde cosmique, c'est-à-dire le principe de réciprocité totale qui fonde en droits et en obligations la société des hommes (...). Cette représentation profonde et riche prend dans le lat.* munus *une acception particulière. Dans l'usage des auteurs,* munus *veut dire "fonction, office" ou "obligation", ou "tâche", ou "faveur" ou enfin, "représentation publique, jeu de gladiateur" toutes acceptions qui relèvent du domaine social. (...)*
>
> *Là est le fondement de la"communauté", puisque* communis *signifie littéralement "celui qui prend part au* munia *ou* munera*" ; chaque membre du groupe est astreint à rendre dans la mesure même où il reçoit. (...)*
>
> *Au centre de la signification nous installerons la notion de "dépense", comme manifestation à la fois religieuse et sociale ; dépense festive et somptueuse (...)"*
>
> E. Benveniste*; Problèmes de linguistique générale ;* Tome I Gallimard, 1966. p. 322-323.

Le linguiste Benveniste, par son sens aigu de l'anthropologie, découvre l'origine de la signification et de la communauté symbolique dans ce banquet sacré qui réunit autour d'une commune libation. La participation à l'échange des significations est inaugurée par le lien sacrificiel et rituel. La communauté est constituée par l'ensemble de ceux qui ont

concédé à cette règle. La communication est leur commune réactivation-commémoration de ce contrat. Les *jeux de langage* avec leurs règles rappellent les rites et le sacrifice initial qui les fondent.

Dans ce contexte éduquer c'est faire entrer les enfants dans cette communauté. Si nous gardons en mémoire les hypothèses de l'anthropologie paradoxale cela implique de co-venir à une commune violence sacré, commémorée ou actuelle. Ici, on aborde encore de front les paradoxes et les apories de l'éducation : éduquer c'est toujours éduquer à la paix et diminuer, autant que faire se peut, la violence entre les hommes. Cela passe cependant, forcément, par le partage avec le nouveau venu de la violence même qui structure le pacte communautaire. Sans compter la contrainte particulière exercée sur l'enfant comme rebelle à cette règle sociale car il faut *"instituer les enfants"* (Montaigne). Grandir c'est aussi pouvoir se distancer des règles des communautés initiales. S'exclure et exclure du cercle calfeutré du gynécée, des préjugés, des habitudes mortifères de l'état de nature et de l'*ethos* (*nature* et *nurture*). Éduquer c'est introduire dans l'irruption d'un changement, c'est permettre une naissance et un renouvellement. Changement difficile compte tenu des résistances et de l'homéostasie des configurations relationnelles mauvaises. Éduquer c'est forcément combattre ces résistances, cela passe souvent par l'affrontement personnel entre l'éduqué et l'éducateur, les *modèles obstacles* et leurs dépassements putatifs dans la relation.

Alors l'éducation est un processus long et douloureux, qui, selon les moments et les circonstances, est vécu comme une violence exercée et subie. Le rêve d'une éducation libérée de toute contrainte ou discipline, on l'a vu à maintes reprises, est un mythe utopique qui n'épargnera pas d'autres violences à venir, moins acceptables et plus rigoureuses, lorsque le sujet se trouvera confronté avec la réalité des règles de la société. Devenir un être social, de parole et de symbole, partager les règles et les conventions d'une société, avec la distance critique nécessaire, exige alors forcément qu'on puisse concéder aux conventions et aux rites qui structurent cette société. Devenir *sujet* impliquerait alors, justement, qu'on accède et concède à cet assujettissement aux règles et aux *jeux de langage*, aux rituels[62] langagiers de la famille, du groupe social où l'on est venu au monde et même, au-delà de ce groupe, de la société plus vaste voire universelle dans laquelle il prend place.

Le propre du *sujet* est de concéder à un *pacte symbolique*, consenti rationnellement ou non, comme forme de ratification d'une anthropogenèse violente. L'entrée dans ce pacte, tacite et largement inconscient, n'est pas évidente. Elle doit impliquer d'avoir pu mesurer quels sont les gains de l'échange, quels seront les pertes et les devoirs. L'enfant doit concéder à tous les renoncements, les limitations et les contraintes qui feront de lui le

---

[62] L'hypothèse d'un *pacte symbolique* conçu dans la perspective d'une anthropologie relationnelle éclaire d'un jour nouveau les notions de *jeu de langage* et de *rituel langagier ou textuel* qui hantent le vingtième siècle. Les réticences de Wittgenstein concernant une conception de l'homme comme *animal cérémoniel* s'adressent, on le sait à une interprétation réductrice et positiviste de l'anthropologie, une anthropologie philosophique ou paradoxale au contraire donne une profondeur inattendue à ces notions.

sujet d'une société avec ses règles, ses lois, ses impératifs "*où chacun est astreint à rendre dans la mesure même où il reçoit"*. Cette entrée peut se faire en une fois, mais elle est aussi probablement différée, partielle, répétée ou progressive et remise en cause de nombreuse fois surtout s'il y a plusieurs pactes ou modalités. Apprécier cette entrée dans le pacte symbolique demanderait de se pencher expérimentalement sur ces modalités au cours de l'ontogenèse.

Un véritable savoir sur l'éducation, constitué sur une approche vraiment relationnelle en éducation, devrait pouvoir être en mesure d'y répondre. Notre propos est de contribuer à construire cette approche relationnelle en éducation et l'on comprend mieux désormais comment le concept de *pacte symbolique* en est la clé de voûte.

Le *pacte symbolique* comme étape seuil de l'anthropo-ontogenèse, hypothèse pressentie par les nombreux travaux des anthropologues ou des penseurs de la relation, est rendu fortement plausible par les positions contractualistes et conventionnelles sur le langage. Les réflexions anthropologiques de Benveniste sur le langage (*il faut qu'un troisième soit exclu pour que deux puissent s'entendre*..), dont il sera plus amplement question plus bas, nous semblent, en effet, confirmer cette intuition qu'il existe un *pacte symbolique* au niveau de l'anthropogenèse qui repose sur le sacrifice fondateur. Cette intuition a été travaillée aussi, par la psychanalyse et notamment par le courant représenté par Lacan, celui du structuralisme linguistique. (Plus loin, il faudra montrer plus précisément les ressemblances et les différences qui existent avec notre propre compréhension). Plus généralement, on pourrait dire que le structuralisme voit bien le *symbolique* comme instance contraignante mais a tendance à occulter la relation il permet cependant à l'anthropologie relationnelle qui vient après de dégager la notion de *pacte symbolique*.

Notre hypothèse consiste à dire que dans l'ontogenèse le sujet passe par l'éducation pour accéder au langage de la communauté humaine signifiante. Par là, chacun doit, pour participer à ce partage, consentir à la règle violente de l'anthropogenèse. Accepter une commune connivence avec les autres ne peut sans doute, reposer, en dernière instance, que sur le soubassement d'une communauté fondée sur le sacrifice réconciliateur, réactivé par une crise ou des crises (sans doute terrifiante pour l'enfant[63] ou même le sujet adulte) vécues sur le plan de la relation interpersonnelle et qui font ressentir de façon pressante et cuisante la nécessité de l'accord pour prévenir une telle menace dévastatrice.

---

[63] Il faudrait beaucoup insister sur cet aspect pour que l'hypothèse de la nécessité d'un pacte symbolique ne semble pas trop abstraite. Certains psychologues de l'enfance ont largement décrit ces crises vécues dans l'ontogenèse sur le plan de la relation interpersonnelle et comment leur issue pouvait signer l'entrée dans le langage ou son refus. Nous pensons ici, tout particulièrement, aux travaux du psychologue Henry Wallon (auxquels nous ferons plus précisément allusion plus bas). Ils donnent une conscience aiguë de cette crise relationnelle traversée, avec ses désarrois. Cela pourrait, en tous points selon nous, être mis en parallèle avec la crise indifférenciée décrite par Girard. Celle qui, dans son paroxysme, conduit au sacrifice.

Si, dans l'anthropogenèse, selon Girard, le sacrifice (comme violence circonscrite et contenue) a résolu la crise indifférenciée avec la rivalité généralisée et la guerre de chacun contre tous, on peut imaginer que dans l'ontogenèse, par la crise inter et intra-personnelle avec ses conflits ravageurs, on se résoudra à consentir à la règle commune pour atteindre aux rivages pacifiés par l'horizon d'un réglage commun du sens.

Devenir membre de la communauté humaine, accéder pleinement à l'humaine condition et à la disposition de ses ressources signifiantes, comme à la tranquillité désirable pour les faire fructifier, exige, sans doute, un passage initiatique, ou plusieurs, comportant la compréhension sinon l'acceptation d'une certaine violence à son propre égard ou à l'égard de l'autre.

Et si dans tout pacte il y a convention avec renoncements et prestations réciproques il faut alors accepter de perdre quelque chose pour gagner un bien estimé plus précieux au change, selon la loi de l'échange et du don qui structure toute société (Mauss, Benveniste, etc.). En échange d'un accès personnalisé aux significations communes comme biens (*munia* ou *munera*) qui ouvrent la route au commerce humain (*communis*) il faut déposer un gage à l'octroi. La profusion des théories conventionnalistes sur le sens depuis *Le Cratyle* de Platon, jusqu'à la théorie des actes de langage et au conversationnalisme, en passant par le structuralisme psychanalytique ou linguistique, pourvoient d'un gisement de suggestions et d'intuitions notre hypothèse sur ce gage.

Ce bien duquel il coûte tant à se défaire pourrait être : le rêve de l'accès à l'immédiateté de la chose (Platon) ou l'aspiration à la fusion et à la confusion dévoratrice avec l'autre. On comprend alors l'exultation dans la commémoration ludique de la perte de l'objet avec ses retrouvailles sur le plan symbolique (psychanalyse). Le renoncement peut consister dans le réglage, bon gré mal gré, de la réciprocité mauvaise (Wallon), dans la concession au ménagement des *faces* comme substituts d'objet sacrés (Goffman), dans une résignation à l'absence du tiers (Benveniste), la forclusion du Nom-du-Père (Lacan), l'abandon des prétentions de tout un chacun au profit d'un *tiersus gaudens* (Hobbes), etc.. Autant de victoires au goût amer, piètres et fragiles consolations... Autant de géniales intuitions explicatives, toutes plus probables les unes que les autres et, on le sent bien, la plupart du temps compatibles. Il faudra sans doute les raccorder aux frontières des différents domaines où elles ont été découvertes pour préciser la théorie d'un *pacte symbolique* généalogique, dans sa cohérence.

On peut mieux comprendre par l'immensité du gage comment l'impossibilité ou le refus (largement inconscient), chez certains, de concéder à cette violence (subie ou infligée) d'un premier pacte de l'anthropogenèse interdirait l'entrée dans le langage et la signification. Les explications habituelles sur les limites instrumentales et cognitives du sujet paraissent quelquefois bien vaines ou bien mesquines devant la profondeur du visage de l'autiste comme de celui qui ne peut se résigner à payer la contribution pour prendre part aux "biens" de l'échange des signes et des mots de la tribu. L'hypothèse du *pacte symbolique* jetterait ainsi un nouvel éclairage sur la clinique. Le seuil de la signification interdit à quelques innocents de ce monde se refusant à la dureté du commerce des hommes ne serait peut-être pas toujours de l'ordre du simple pathologique.

Les processus de l'entrée dans le pacte symbolique de l'anthropogenèse sacrificielle comme les modalités d'une anthropogenèse non violente deviennent alors les objets privilégiés d'une anthropologie relationnelle éducative. L'examen de la part de violence constitutive de toute construction éducative du sujet, comme urgence, nous revient dans sa force et dans son drame. Il faut désormais faire le partage entre la violence indispensable et nécessaire à l'avènement du *sujet* (en tant que *sujet du langage* ou *sujet moral* ou *citoyen*), sa forme et ses limites et une autre violence insupportable parce qu'elle est contraire à une exigence de justice et de liberté ou de dignité impliquée par la fidélité à nos valeurs les plus universelles. Justifier et favoriser, après cela, l'exercice modéré d'une certaine contrainte imparable de toute éducation devient possible mais elle reste difficile à discerner.

Considèrons cependant que cette violence de l'anthropogenèse est évolutive et relative, qu'elle n'est pas une fatalité indépassable. Cela nous conduit à formuler l'autre temps de notre hypothèse : il existe un second seuil non violent de l'anthropogenèse comme de l'ontogenèse, au-delà (et non en deçà du premier) et qui, seul, véritablement, serait propre à constituer une fin pour l'éducation. C'est bien en cela, entre autres choses, que résidera notre originalité par rapport au structuralisme qui lui, tout en repérant remarquablement le symbolique, se borne à constater et à entériner le seuil violent de l'anthropogenèse comme indépassable (nous développerons cette critique, plus bas, dans notre étude du concept de sujet). La piste d'une précieuse différenciation conceptuelle se présente à nous. Si le *sujet* paraît assujetti au symbolique, comme instance structurée par l'anthropogenèse violente, la *personne*, par contre aurait davantage rapport avec l'ordre d'une anthropogenèse non violente. Devenir *personne* (aspect généalogique) impliquerait alors de pouvoir tendre vers le dépassement de ce seuil violent dans le réglage relationnel interpersonnel et anthropologique. La *personne* (aspect structural) serait aussi l'intériorisation intrasubjective de ce réglage intersubjectif. Dès lors, former le *sujet* dans une perspective éducative n'a d'intérêt que si et parce qu'il est appelé à devenir *personne.*

Mais un rapide examen de quelques conceptions conventionnalistes devrait pouvoir encore étayer notre intuition du concept de pacte symbolique.

Concevoir le monde comme pacte

Il importe en effet, pour mieux en définir les caractéristiques, de situer notre compréhension d'un *pacte symbolique* dans le cadre des conceptions du monde conventionnalistes et contractualistes, où elle s'inscrit. Sans prétendre au parcours exhaustif d'une vision du monde qui recouvre un grand champ de la pensée théologique, philosophique, linguistique, éthique, juridique, économique, sociale et politique, contentons-nous de saisir quelques repères susceptibles d'éclairer nos propres intuitions.

La thèse contractualiste se préoccupe des fondements de la *communauté*, du *sens commun*, du *lien social* ou de la *cité* pour la signification comme institution de la *chose publique (bonne, munia)* avec ses lois.

Pour Platon la signification des mots (Cratyle) ne repose pas sur la ressemblance du signe à la chose désignée de façon motivée et in-médiate mais repose sur la force

consensuelle de la convention entre les hommes comme médiation, c'est bien cette puissance de l'accord social qui prévaut, dût-elle introduire un lien arbitraire[64] entre les signes et les objets du monde. C'est encore le commun accord des hommes qui personnifie les lois de la cité, comme valeur supérieure non seulement à leur manifestation empirique historique, imparfaite, mais à l'avis ou la vie même des citoyens (Criton). Cette transcendance qui fait la Cité est préservée par un pacte tacite et réitéré chaque jour, de chacun à tous. S'il se défaisait, la cité se déliterait et chacun serait renvoyé à son insuffisance naturelle. Platon a le sens très fort de cette transcendance sacrée (selon nous, encore *sacrale* mais aspirant déjà à un sacré plus pur...) du consensus humain comme de tout ce qui la peut menacer. La tâche du philosophe est donc d'éduquer les hommes pour qu'ils conçoivent des lois plus justes. En attendant ce bien supérieur, il doit lui-même accepter ses imperfections actuelles pour s'y conformer. On connaît le renoncement de Socrate à sa propre vie : il concède à la règle violente et injuste au nom d'une exigence plus haute de la règle comme d'un bien supérieur. *Sujet* par excellence aspirant déjà à la *personne.*

La pensée chrétienne, dès le départ, disjoint deux conceptions du contrat ou de l'Alliance. L'une est de l'ordre du sacré, elle peut rassembler les hommes, mais elle est surtout Arche d'Alliance entre Dieu et les hommes, à l'initiative de l'appel de Dieu (même si elle requiert l'adhésion de chacun dans sa liberté). Elle est de part et d'autre promesses et fiançailles. Cette Alliance a une histoire, celle de la Révélation d'un Dieu qui se manifeste justement dans l'Histoire, et une genèse, avec des étapes. La première Alliance est scellée entre Dieu et Moïse, elle se concrétise par le décalogue. Elle consiste en des textes, des pratiques textuelles, des lois et des rites sacrés. Elle est signifiée par sa trace dans le corps : la circoncision. Une Nouvelle Alliance est inaugurée par l'aventure du Christ et de sa Passion, son message et sa résurrection, les hommes doivent travailler à leur salut (à la fois individuel et par la relation). Leur préoccupation devient celle de faire (ou de laisser) advenir le Royaume de Dieu par l'amour. Le seuil est net avec l'Ancienne Alliance, pourtant rien n'est très tranché *"Loi éternelle ; changée. Alliance éternelle ; alliance nouvelle"* [65], la seconde alliance était déjà là. Elle se distingue par le souhait d'obéir à l'amour qui est plus que la loi. Cette loi de la première Alliance est toutefois conservée, l'amour n'est pas le refus de toute contrainte *je ne suis pas venu abolir la Loi mais l'accomplir*. Accomplissement de la loi[66] désormais dégagée de toute nécrose formaliste et ritualiste[67].

---

[64] On sait quels prolongements le structuralisme linguistique allait donner à cette conception au risque d'hypostasier l'arbitraire du signe fondé sur la langue comme institution sociale réifiée et au prix d'un effacement de la relation du signe à la référence et même, tout à fait paradoxalement, d'une occultation de la relation interpersonnelle qui sous tend l'utilisation des signes. *Arbitraire* comme dénégation du pacte.

[65] Pascal, *Pensées*, fragment 246.

[66] Le message essentiel du décalogue est concentré :*"Maître quel est le plus grand commandement de la Loi?" Jésus lui dit : "Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton coeur, de toute ton âme, et de tout ton esprit : voilà le plus grand et le premier commandement. Le second lui est semblable : Tu aimeras ton prochain comme toi-même. A*

Distinction entre la *figure* et la *vérité*, la *lettre* et l'*esprit*[68]. Cette seconde Alliance se marque par le rite [69]de baptême et non plus par celui de la circoncision.

Le Royaume de Dieu pour le chrétien n'est pas de ce monde, il ne faut pas confondre nous dit-on. Pourtant il ne s'agit pas non plus de se dépêcher de le renvoyer trop exclusivement dans l'au-delà, "*le Royaume de Dieu est proche"* [70]. Sa réalisation dès ce bas-monde doit être une préoccupation constante. L'engagement des chrétiens dans le monde et dans la société va varier en fonction de leur compréhension de ce message paradoxal. De toute façon, leur conception d'un contrat social régénéré (Seconde Alliance, amour et réconciliation) passe par une médiation entre les hommes. Celle d'une Transcendance divine, Transcendance d'un Tiers vraiment autre et pourtant proche qui appelle chacun à une amitié personnelle. Elle passe par un médiateur qui est la Personne par excellence. Cette conception de la transcendance est bien différente de celle qui constitue un tiers de médiation entre les hommes et leur propre construction, ou leur propre assemblée (la Cité, l'Humanité, les Droits de L'Homme etc.) elle ne lui est cependant pas étrangère.

---

ces deux commandements se rattache toute le Loi, ainsi que les Prophètes."" Mat. 22. 36-40.

[67] voir à ce sujet tout Mat. 23. et particulièrement les malédictions aux scribes et pharisiens : "*...Malheur à vous, scribes et pharisiens hypocrites, qui acquittez la dîme de la menthe, du fenouil et du cumin, après avoir négligé les points les plus graves de la Loi, la justice, la miséricorde et la bonne foi ; c'est ceci qu'il fallait pratiquer sans négliger cela. (...) ..qui ressemblez à des sépulcres blanchis : au -dehors ils ont belle apparence, mais au-dedans ils sont pleins d'ossements de mort .."*, versets 25-27, etc..

[68] Pascal décidément a compris mieux que quiconque les paradoxes du seuil d'un sacré qui est déjà appel à la non violence : "*Si la Loi et les sacrifices sont la vérité, il faut qu'elle plaise à Dieu et qu'elle ne lui déplaise point. S'ils sont figure, il faut qu'ils plaisent et qu'ils déplaisent. Or dans toute l'Écriture ils plaisent et ils déplaisent. Il et dit que la loi sera changée, que le sacrifice sera changé, qu'ils seront sans roi, sans princes et sans sacrifices, qu'il sera fait une nouvelle alliance, que la loi sera renouvelée, que les préceptes qu'ils ont reçus ne sont pas bons que leurs sacrifices sont abominables, que Dieu n'en a point demandé. Il est dit au contraire que la loi durera éternellement, que cette alliance sera éternelle, que le sacrifice sera éternel, que le sceptre ne sortira jamais d'avec eux, puisqu'il n'en doit point sortir que le roi éternel n'arrive. Tous ces passages marquent-ils que ce soit réalité ? non ; marquent-ils aussi que ce soit figure ? mais que c'est réalité ou figure. Donc ils ne sont pas dits de la réalité mais de la figure." Pensées*, fragment 242. L'exégèse de l'anthropologie paradoxale offre encore plus de lumière aux clartés pascaliennes.

[69]L'opposition, là encore, n'est pas très distincte : l'ancien testament fait mention d'un baptême dans l'eau (celui-là même que pratiquera Jean Baptiste) comme d'une "circoncision du coeur".

[70] Marc. 1. 15.; Luc, 9. 27. et 17. 20-21.

La seconde conception du contrat social, dans la pensée chrétienne, concerne davantage le politique et le monde temporel, le pouvoir[71]. Elle se joue autour de l'interprétation de la parole du Christ "*rendez à César ce qui lui appartient et à Dieu ce qui est à Dieu"*[72]. Les prestations réciproques de ce contrat-ci sont modérément investies par rapport à l'attente sotériologique[73](Arche d'Alliance) qui structure la vie du croyant. On a quelquefois voulu y voir le signe d'un désintérêt du chrétien par rapport au pouvoir temporel, pire, une certaine complaisance au tyran, voire une attitude délibérément conservatrice. Il est sûr que le Christ ne se présente pas comme un libérateur politique et qu'en cela il risque de toujours décevoir les attentes des messianismes de tous bords et de tous temps.

Devant ces deux paradoxes concernant les deux conceptions contractualistes du christianisme et leurs contaminations réciproques, les réponses sont différentes. Tantôt la réponse sacrale et conservatrice prend le pas sur toute volonté de justice ; tantôt au contraire, la théologie de l'Alliance inspire des programmes politiques utopiques. Les deux sont égales dérives. La plupart du temps, cependant, des équilibres féconds sont trouvés. Ils ont largement contribué à l'invention des structures et des institutions les plus démocratiques. Il semble toutefois, que la conception chrétienne du contrat[74] est impliquée dans un dépassement radical et sans ambiguïté de la violence. Le Chrétien est appelé à témoigner[75] sans équivoque, devant les hommes, de la justice et de la règle relationnelle d'amour qui fait l'essentiel du message de la Passion.

Au dix-septième et dix-huitième siècle on a noté une inflation des contractualismes, les exemples ne manquent pas, Grotius, Hobbes, Hume, Rousseau, Spinoza, Kant, etc. Le statut épistémologique du contrat change avec les auteurs, pour Locke et Hume il est une réalité historique, pour Hobbes et Rousseau il est une sorte d'hypothèse logique, pour Kant il prend valeur de principe régulateur *a priori.* Pour tous, il s'agit d'un contrat rationaliste volontaire et conscient. Il s'agit aussi d'un contrat qui engage le sujet, dans son individualité, à s'associer à une volonté générale qui semble être comme l'émanation d'une multitude de volontés singulières. L'individualisme est, semble-t-il, une caractéristique générale du contractualisme du dix-huitième siècle, qu'il soit un individualisme empirique ou un subjectivisme formaliste comme chez Kant où le sujet pur, désincarné, consent à la loi morale.

---

[71] sacral par opposition au sacré et toujours suspecté d'idolâtrie, *"les puissances de ce monde".*

[72] Mat. 22. 20-21 . Luc. 24. 26.

[73]de *soteria* le salut.

[74] Il est évident que la réponse des chrétiens a pu varier selon l'histoire et selon leurs propres affinités ou options sociales et idéologiques. Ils ne constituent ni une secte ni une clique idéologique. Ils se doivent en tous cas de défendre la règle de la configuration relationnelle bonne. Celle de l'intégration du tiers personnel.

[75] *"mais celui qui m'aura renié devant les hommes à mon tour je le renierai devant mon Père qui est au cieux" .* Mat. 10. 33.

Hobbes, parmi les penseurs contractualistes de cette époque, retient tout particulièrement notre attention, par le fait que certaines de ses conceptions sont proches de l'intuition ultérieure de l'anthropologie paradoxale. En effet, cet auteur a toujours suscité un sentiment mêlé d'admiration et d'horreur parce qu'il ose porter la lumière sur la violence entre les hommes. Pour ce courage il nous est tout particulièrement sympathique même si nous nous désolidarisons de certaines de ses conclusions. Dans ses principaux ouvrages *De cive* (1642) et *Léviathan* (1651), reprenant avec force des idées antérieures[76], Hobbes développe la thèse selon laquelle l'avidité des hommes crée, entre eux, une concurrence ou une rivalité qui dégénère en guerre générale[77]. C'est pour instaurer une association en vue de la paix (pacte social) que les hommes vont se désister de leur prétention au pouvoir en faveur d'une puissance souveraine et arbitraire à qui ils attribuent le gouvernement de chaque société civile (pacte politique)[78].

Le pacte s'accomplit donc, pour Hobbes, en deux temps reliés logiquement : dans le premier les hommes s'arrachent à un hypothétique état de nature qui est permanent conflit, par un calcul rationnel d'intérêts et, dans le second temps, ils consentent à une forme d'abdication de l'appétit de puissance en faveur d'un tiers. Les rivaux renoncent donc au désir de puissance de chacun sur chacun au profit d'un seul, un tiers. Cette conception de la re-présentation des doubles rivaux par le tiers nous semble très intéressante et nous proposons de l'appeler le phénomène du *Tiersus gaudens* [79]. Celui-çi va finalement jouir du

---

[76] voir pour l'historique des idées contractualistes de l'époque le livre de Robert Dérathé *Jean Jacques Rousseau et la science politique de son temps* - Vrin 1970.

[77] "..*si deux hommes désirent la même chose alors qu'il n'est pas possible qu'ils en jouissent tous les deux, ils deviennent ennemis : et dans leur poursuite de cette fin (qui est, principalement, leur propre conservation, mais parfois seulement leur agrément), chacun s'efforce de détruire ou de dominer l'autre (....). De la sorte, nous pouvons trouver dans la nature humaine trois causes principales de querelles : premièrement, la rivalité ; deuxièmement, la méfiance ; troisièmement la fierté (Glory). (...). Il apparaît clairement par là qu'aussi longtemps que les hommes vivent sans un pouvoir commun qui les tiennent en respect, ils sont dans cette condition qui se nomme guerre et cette guerre est guerre de chacun contre chacun."*- Thomas Hobbes, *Léviathan*, introduction, traduction et notes de François Tricaud. -Éditions Sirey, 1971. pp. 122-123-124.

[78]"*On se démet d'un droit ; soit en y renonçant purement et simplement soit en le transmettant à un autre. En y renonçant purement et simplement quand on ne se soucie pas de savoir à qui échoit le bénéfice d'un tel geste. En le transmettant, quand on destine le bénéficiaire de son acte à une ou plusieurs personnes déterminées." (op. cit.* p 130.).

[79] la notion en elle-même ne sera pas dénommée ainsi par Hobbes mais par un sociologue plus tardif : G. Simmel. Voir plus loin. C'est à l'anthropologie relationnelle cependant qu'il échoie de construire le concept grâce aux lumières de l'anthropologie paradoxale. On en trouve cependant une intuition littéraire imagée et plaisante dans la fable de Jean de La Fontaine, *Les voleurs et l'âne* :

"Pour un âne enlevé deux voleurs se battaient : (..)
Tandis que coups de poings trottaient, (...)
Arrive un troisième larron
Qui saisit maître Aliboron."

bien que les deux belligérants sont obligés d'abandonner en sa faveur. C'est bien cette prosopopée d'un troisième larron mandaté qui va constituer, en quelque sorte, pour Hobbes le grand Léviathan[80].

Ainsi donc, Hobbes est lucide sur la motivation du pacte : il s'agit, avant tout, de conjurer la menace de la violence généralisée, celle-ci le sera, pour lui, par le processus du *tiersus gaudens* et non (à la différence de Girard) par le processus du mécanisme sacrificiel du *tiersus pharmakon* ou du bouc émissaire. Cependant les deux positions ne sont pas si éloignées que cela. Dans ses études anthropologiques sur la royauté africaine et sur le mythe, dans *La violence et le sacré*, entreprenant l'étude du processus sacrificiel dans sa genèse, Girard note que la victime mise à l'écart dans une perspective de réconciliation peut, pendant un moment qui peut être long historiquement, jouir de privilèges tout à fait exceptionnels et prendre, en quelque sorte, le pouvoir. Un bouc émissaire qui aurait réussi sa traversée du désert. Diverses autres études sur l'institution de la royauté ou sur l'institution de l'empereur au Japon (Masao Yamaguchi[81]) semblent confirmer cette intuition. Hobbes est tout à fait conscient du mécanisme de sacralisation du social que provoque cette unanimité : "*Telle est la génération de ce grand Léviathan, ou plutôt pour en parler avec plus de révérence, de ce* dieu mortel"[82].

Il est étonnant cependant de voir que, malgré sa lucidité sur les processus de sacralisation du social, Hobbes en reste dupe. Non content de l'entériner, il la légitime au nom même de ce qui pourrait, justement, lui en permettre la critique : la religion. Il poursuit ainsi : *"..ce dieu mortel auquel nous devons, sous le Dieu immortel, notre paix et notre protection. (...) En lui réside l'essence de la République qui se définit : une personne unique telle qu'une grande multitude d'hommes se sont faits, chacun d'entre eux, par des conventions mutuelles qu'ils ont passées l'un avec l'autre, l'auteur de ses actions, afin qu'elle use de la force et des ressources de tous, comme elle le jugera expédient, en vue de leur paix et de leur commune défense. Le dépositaire de cette personnalité est appelé souverain, et l'on dit qu'il possède le pouvoir souverain ; tout autre homme est son sujet"* [83].

Rousseau se démarquera de ce qu'il appelle *l'absurde doctrine de Hobbes*, non seulement parce que celle-ci sert de), rendjustification au despotisme mais surtout parce qu'elle heurte un optimisme plus grand sur la nature de l'homme. C'est à la vie sociale

---

[80] "*Cela va plus loin que le consensus, ou concorde : il s'agit d'une unité réelle de tous en une seule et même personne, unité réalisée par une convention de chacun avec chacun passée de telle sorte que c'est comme si chacun disait à chacun : j'autorise cet homme ou cette assemblée, et je lui abandonne mon droit à me gouverner moi-même, à cette condition que tu lui abandonnes ton droit et que tu autorises toutes tes actions de la même manière. Cela fait, la multitude ainsi unie en une seule personne est appelée une République, en latin Civitas. Telle est la génération de ce grand Léviathan, (...)".-(op. cit.* p177.).

[81] voir Yamaguchi Masao : "Vers une poétique du bouc émissaire" in *Violence et Vérité* ; *op. cit*.; et " La structure mythico-théâtrale de la royauté japonaise ", *Esprit*, février 1973.

[82] (Hobbes, *op. cit*. p.178).

[83] (*idem*).

seule qu'il réservera la *rivalité perpétuelle* dont il reste cependant très conscient. Puissance à laquelle il succombera dans un drame existentiel prémonitoire de celui du sujet moderne à l'avènement duquel il contribuera de façon décisive (Dufour[84]).

Au vingtième siècle, les théories contractualistes resurgissent de façon plus implicite qu'explicite. La conscience très forte d'une coexistence originaire et d'un être ensemble premier, à la fois comme réalité empirique et comme *a priori* (Francis Jacques) rend peut-être superfétatoire l'hypothèse explicite d'un contrat à l'origine, comme au fondement. Par ailleurs, on doute désormais d'un pacte conscient et volontariste, individualiste. Notre époque est celle de la découverte de l'intersubjectivité et de la relation. Pourtant, l'idée d'un contrat pour instaurer et restaurer la communication selon de meilleures bases sur le plan juridique, politique et textuel ou institutionnel en général, est vraissemblablement une des obsession de notre siècle et plus encore, préoccupation de celui à venir.

La linguistique, la sémiotique comme la pragmatique, le conversationnalisme et la théorie du texte, à leur manière, renouvellent aussi l'idée du contrat.

La linguistique structurale repose sur l'idée que la langue constitue un contrat soutenu par l'adhésion des locuteurs, de façon abstraite et impersonnelle. La sémiotique ou la critique littéraire considèrent le *pacte de lecture*, ou le *pacte narratif* comme une sorte de contrat implicite régional passé entre le destinateur et le destinataire d'un texte ou d'un discours, ou même entre les actants d'un récit (le *contrat énoncif*, par opposition au *contrat énonciatif* entre les interlocuteurs externes). Si tout un courant de linguistique formaliste a insisté pour montrer que le langage était un ensemble de capacités innées, d'autres courants soulignent l'importance des conventions pour expliquer la persistance et l'évolution des régularités dans les communautés linguistiques.

Austin soutient la conventionnalité des actes de discours. La théorie de la signification de Grice postule un *pacte de coopération a priori* avec ses maximes comme contraintes. Les conversationnalistes conçoivent la communication comme des interactions régulées et contraintes par des cadres extérieurs mais aussi intérieurs, pour être renégocié, déplacé ou confirmé, réévalué, élaborés conjointement et progressivement par les interlocuteurs au fur et à mesure que se déroule l'interaction. Les contraintes extérieures sont celles de rituels sociaux et institutionnels dont la fonction (appartenant probablement au domaine du sacré) est de réguler une violence endémique toujours potentiellement sous-jacente dans la discussion, pour ressouder, en permanence, la sociabilité menacée (rapports de place instituées, préservation de la face comme objet sacré) etc. Donné rituel toujours remis en causectuelle.

Francis Jacques a montré, dans sa théorie du dialogue que la paix devait toujours être gagnée contre la discorde et l'irruption du polémique. Cette paix ne saurait être confondue avec une compréhension simpliste et simplificatrice du consensus. La critique qu'il apporte à une compréhension trop étriquée de la concorde, comme consensus

---

[84] Voir ici l'éclairante étude que lui réserve Dany Dufour dans "Folie et démocratie" Gallimard 1996. un livre qui pousse aussi loin qu'on le peut la lucidité structraliste sur le pacte symbolique violent.

d'appauvrissement ou de compromission, enrichit véritablement les théories de la communication au vingtième siècle pour leur donner une tournure plus ouverte à l'altérité. Si la parole, selon lui, est toujours gagnée sur la violence pure, celle-ci n'est pas forcément pacifique. Conflits, polémiques de tous ordres se glissent en permanence dans l'entreprise signifiante pour la déformer et l'altérer, mais aussi, pour la soutenir et la faire progresser. Jacques critique le manichéisme qui valorise inconditionnellement le consensus aux dépens de la discorde, il renvoie dos à dos "..*deux idéologies de la communication marquées respectivement d'angélisme sommaire et de pessimisme agonistique"*[85] . Cet auteur a découvert qu'il existait, en fait, un éventail ouvert de *jeux de langages* ou *stratégies discursives* propres à distribuer les attitudes interpersonnelles et à canaliser la violence en la régulant de façon contractuelle. De la dispute ouverte à la négociation, jusqu'au dialogue (stratégie de moindre violence), la paix travaille le discours pour l'enrichir, non seulement, sur le plan éthique mais aussi psychologique, anthropologique et, surtout, sur le plan des significations sémantiques et cognitives. Une conception classique du contrat qui se contenterait de considérer l'alternance entre consensus et conflit se condamnerait donc à des alternatives tout aussi appauvrissantes sémantiquement. La théorie de Jacques est critique par rapport aux théories de la communication du vingtième siècle. Elle contribue à montrer la valeur heuristique sémantique et éthique du conflit pour peu qu'on se donne les moyens de le réguler. Elle débouche ainssi sur une théorie du texte dont les incidences sont grandes au niveau de la conception d'un pacte.

Si l'*universitas* avec la conviction de son universel antérieur n'est plus possible, il faut, selon lui, prendre acte d'un monde cassé et fragmenté sur le plan des communautés, des théories, des j*eux de langages* et des *types de textes*. Devant ce constat, deux attitudes antagoniques lui semblent pièges à éviter : celle qui, se résignant à l'incommensurabilité des positions et des fractures, bascule dans l'éloge du différend (Lyotard), mais aussi, à l'opposé, celle d'Habermas qui invoque la limite idéale pour une communauté idéale de co-locuteurs aboutissant à un consensus final. Les différences communautaires et théoriques sont bénéfiques, elles introduisent la diversité et enlèvent à une conformité stérilisante. La variété des *jeux de langage* enrichit le prisme des postures et modalités de la symbolicité. Jacques montre aussi, combien il faut se réjouir de la dispersion et de la discontinuité des *types de textes*. Chaque texte ayant sans doute une vocation spécifique dans une fragmentation nécessaire du travail symbolique[86] comme modalité différente de la pensée interrogative. Pourtant, à aucun moment, il ne se résout à la fracture ni à l'émiettement généralisé qui menace la commensuration sémantique.

Les communautés peuvent instaurer un dialogue interculturel avec ses règles. Il les sauve tant d'un universel ethnocentrique que du relativisme. Les controverses méta-théoriques sont possibles pourvu qu'on se donne la peine d'ajuster les discours dans la communicabilité du dialogique. Dans la tension d'une "*bi-codification dynamique vers l'invention d'un code conjoint* " on peut surmonter les obstacles, surtout si on a une position

---

[85] "Consensus et conflit : une réévaluation". pp. 97-98. ; F. Jacques , in *La communauté en paroles*, sous la dir. de Herman Parret, Mardaga, 1991.

[86] C'est plutôt la confusion actuelle avec "*une transgression des régimes textuels sans règle ni sanction "* , (*op. cit*. p.104) qu'il faut déplorer comme une violence faite à la pensée.

réaliste qui accorde à la *référence* toute sa force d'appui et d'objectif conjoint. La thèse de l'incommensurabilité des *jeux de langage* ne tient pas longtemps, selon lui, devant l'analyse de leurs règles de fonctionnement qui reposent, en dernière instance, sur des conventions communes. Enfin, si les textes diffèrent, des effets de passerelle et de communication sont assurés entre eux par une *méta-textualité*, une *intertextualité* et même une *transtextualité* qui donnent sa créativité au symbolique. L'auteur va plus loin : "*On peut montrer que, par leur* souche signifiante ultime[87]*, les textes demeurent ouverts les uns aux autres. Cette perméabilité mutuelle assure une transtextualité de fait dont on trouverait de nombreux exemples : il est sans doute un peu étonnant qu'on puisse reprendre à un texte biblique le thème de la miséricorde, comme fit naguère André Gide pour* Le Retour de l'enfant prodigue*, mais c'est un fait que des auteurs y parviennent au moins dans une proportion non négligeable de cas"*[88] Pour lui, en effet, cette communicabilité intertextuelle est un critère d'évaluation, ou de valorisation des textes :*"Or, même quand l'hétérogénéité est la plus forte entre des discours de codes divergents par exemple, le propre des textes innovants est d'opérer des transactions sémantiques fécondes"* [89].

Ainsi malgré sa conscience des pluralités conflictuelles et des menaces du différend, Jacques n'est pas vraiment inquiet sur le lien. Il va jusqu'à parier sur l'apparition prochaine d'une sémantique générale. Cette confiance est à due selon nous, au fait qu'il y a chez lui une position conventionnaliste implicite. Pour notre part, nous en voyons au moins deux formes. Elles sont rattachées à deux positions néo-contractualistes avérées que le philosophe va revisiter, de façon originale.

L'une, à travers la théorie des stratégies discursives[90], ramène à la théorie des jeux. Mais si celle-ci garde une posture méthodologique individualiste concernant le contrat (l'*ego* s'engage avec son intentionnalité propre dans une série de coups tactiques qui, avec le temps, finissent par donner une stratégie propre) Jacques, lui, reconnaît une *intentionnalité conjointe*. C'est de façon intersubjective et interlocutive que le sujet s'engage dans les interactions communicationnelles.

L'autre dimension conventionnaliste que nous percevons chez Jacques est celle d'une fondation post-kantienne de la communication, sur le plan transcendantal. Mais, là encore, le philosophe innove. Son *a priori* est un engagement pour restaurer et régénérer la communication en rappelant les règles[91] d'une *ortho-praxis* afin d'assurer la mise en commun progressive du sens. Il s'engage et se vérifie dans la *praxis* interlocutive.

---

[87] c'est nous qui soulignons.

[88] *op. cit*. p. 106.

[89] *op. cit*. p. 106.

[90] voir particulièrement: "Trois stratégies interactionnelles : conversation, négociation, dialogue. " Francis Jacques , pp. 45-69. in *Échanges sur la conversation* ; sous la dir. de Jacques Cosnier, Nadine Gélas, Catherine Kerbrat-Orecchioni; ed. du CNRS. 1988.

[91] Cet *a priori* dégage trois groupes de conditions formelles, pour une communication instauratrice de sens entre les sujets tant au niveau sémantique qu'au niveau de la promotion d'une véritable relation personnifiante. Nous aurons l'occasion d'y revenir, bien sûr, dans notre étude de l'interlocution éducative comme réduction de la violence.

Ces deux dimensions conventionnelles implicites, d'origine fort différente, pourraient, à notre avis, gagner plus de congruence encore à être rassemblées dans le cadre d'une hypothèse du *pacte symbolique,* explicitement affirmée comme position conventionnaliste*.* Nous n'y voyons aucune objection, au contraire. Jacques a une intuition très forte de la réversibilité des notions de guerre et de paix[92]. Il manifeste une conscience aiguë de la violence endémique comme de la nécessité de régénérer la communication par cette vigilance attentive qui passe par les règles du symbolique mais qui correspond aussi à un travail de (bonne) volonté accompli en soi et dans la relation. Ce que le philosophe appelle l'*a priori* communicationnel est pour nous le *réquisit* d'un pacte symbolique[93] non violent.

Nous ne verrions que gain à l'adoption de la thèse explicite du *pacte symbolique*, (avec sa double face onto et anthropogénétique comme avec ses deux étapes) pour le projet de construction d'une théorie générale du texte. Ce concept d'un *pacte symbolique*, par son enracinement dans une anthropologie paradoxale, aurait des incidences pour l'évaluation des textes et des pratiques textuelles et permettrait, sans doute, aussi, de cerner mieux le lien, dans son évolution, qui fait l'inter et la transtextualité. Aussi est-il temps de mieux définir notre propre acception du *pacte symbolique.*

Le pacte symbolique, décidément

Après ce repérage critique de quelques postures anciennes ou modernes d'un conventionnalisme explicite ou implicite, et malgré les lacunes de ce trop rapide parcours, nous pouvons désormais, mieux situer dans la continuité, comme dans sa rupture, notre postulat d'un *pacte symbolique*. Nous reprendrons, pour définir plus précisément ce concept le cheminement des questions formulées, plus haut, à l'éclairage comparatif des analyses esquissées sur quelques positions conventionnalistes qui ont retenu notre attention.

D'abord, le pacte symbolique est bien*symbolique*, c'est dire qu'il concerne l'entrée dans la signification et les signes qui mettent ensemble (*synbolein*). La communauté humaine repose sur la commune signification. Le *pacte symbolique* est le résultat de l'unanimité sacrificielle. C'est cette connivence première qui fonde le sens. Le sens ou signifiant originel est donc, la victime qui a (r)établi l'unanimité et permis l'entre-prise commune. L'accord entre les hommes est soudé par le pacte sacrificiel. Sur le plan

---

[92]" *Il arrive que loin d'avoir trop de conflits nous n'en ayons pas assez. C'est seulement à travers eux que peut ensuite se gérer la formidable transformation qu'appelle une vraie situation de crise."* (*op. cit.* p. 116).

[93] C'est bien la lecture de Francis Jacques et la participation attentive à son séminaire pendant quelques années (dans le souci de faire le lien avec l'anthropologie paradoxale de Girard) qui a donné naissance et permis de prendre corps à ce concept. Notion implicite chez l'un comme l'autre de ces deux auteurs mais dont une anthropologie relationnelle pour l'éducation a précisément besoin.

anthropologique, le pacte symbolique résulte de l'unanimité du pacte sacrificiel. Désormais le sens existe et les hommes réunis peuvent signifier en commun et construire culturellement. Platon a vu, admirablement, que le sens ne pouvait que reposer sur l'accord des hommes entre eux. Le symbolique peut être dès lors qu'il y a pacte. Il y a pacte puisqu'il y a eu commune éviction d'un tiers.

Benveniste a découvert magistralement (à travers le constat du consensus pragmatique) une sorte de contrat de co-locution qui repose sur la présence-absence d'une troisième personne : "*Dès que le pronom* je *apparaît dans un énoncé où il évoque-explicitement ou non-le pronom* tu *pour s'opposer ensemble à* il, *une expérience humaine s'instaure à neuf et dévoile l'instrument linguistique qui la fonde "* [94]*.* Le symbolique, tel qu'il a été défini par Benveniste, en effet, comme re-présentation d'un signifiant originel ou transcendantal ou archétypal est bien cette antériorité ou cette condition pour la construction culturelle et sociale. En tant que tel, le symbolique justifie bien cette intuition du linguiste de rendre possible une unification des sciences humaines[95]. Conséquence immédiate[96] du *pacte sacrificiel* sur lequel il repose, le *pacte symbolique* est donc la condition transversale de toutes les autres formes conventionnelles qu'il contient (linguistique, culturelle, sociale, économique, politique, etc..avec leur régionalisation contractuelle).

Hobbes avait déjà bien saisi l'importance de cette notion de *re-présentation* reposant sur un tiers qui fait le consensus (pour nous, la victime), il l'a conçue surtout selon la modalité politique et selon la forme du *tiersus gaudens* dont nous avons vu qu'elle n'était pas du tout étrangère à la catégorie du sacrifice. On peut imaginer que selon l'institution qui sera considérée (politique, économique, littéraire, juridique, etc.) la re-présentation prendra d'autres formes.

Nous comprenons désormais mieux, l'apparente contradiction selon laquelle ce pacte, pour violent qu'il soit (consentement à l'éviction et à l'exclusion sacrificielle) est une forme, déjà, de limitation de la violence généralisée et endémique de tous contre tous (Hobbes, Girard, Goffmann, etc..). Dépassement non négligeable d'une violence désormais réduite, circonscrite, canalisée et contenue[97] mais insuffisant en regard de l'exigence de justice et de non violence, impliquée par l'humanisme, *a fortiori* d'amour, pour la pensée chrétienne.

---

[94] Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale, tome 2,* Gallimard,1974, p. 68.

[95] "*Maintenant nous voyons tout l'ensemble des sciences humaines se développer, toute une grande anthropologie (au sens de "science générale de l'homme") se former.(...). J'ai la conscience, de plus en plus vive, que le niveau signifiant unit l'ensemble des sciences de l'homme.*.". *op. cit*. p. 38. Mais Benveniste n'a pas pu contribuer à ce projet d'unification épistémologique. Sans doute prisonnier de la notion de structure, il n'a pu voir la genèse et notamment son aspect sacrificiel qu'il a cependant, lui-même, largement montrés; mais nous reprendrons plus bas cette discussion lors de l'étude du modèle linguistique de l'identification intersubjective.

[96] le signifiant étant probablement le premier substitut de la victime.

[97] au deux sens du terme (J. P. Dupuy).

Apparaît donc ainsi l'idée qu'un premier *pacte symbolique* violent devrait pouvoir être suivi d'un autre (ou d'une autre modalité du pacte symbolique) non violent[98] véritablement. Le seuil sacrificiel ou *pacte symbolique* violent (niveau I de l'anthropogenèse) est sans doute profondément inscrit dans les mentalités et les comportements les plus archaïques comme dans les structures mêmes de la langue avec ses jeux et ses rituels ou encore de la psychogenèse où il perdure. C'est probablement celui-là même que Benveniste ou Lacan, en bons structuralistes, ont su repérer. Il est présent et persistant dans les strates les plus profondes des attitudes signifiantes. Les nombreux rites institutionnels ou les textes, à l'envi, le répètent, le rappellent et le commémorent. Il a sur les attitudes psychologiques et sociales une prégnance et une force que la seconde modalité non violente du pacte symbolique n'a pas encore. Celle-ci dépend entièrement de l'exercice de la liberté (dans sa dialectique avec la Grâce, si l'on veut). C'est dire qu'elle est conquête plus problématique. Elle est cependant déjà là, à la disposition de chacun (les simples et les enfants) pour peu qu'il y consente, déjà inscrite en chacun comme dans certains textes ou dispositifs textuels.

L'anthropogenèse de niveau II, ne va pas de soi et exige, sans doute, un effort beaucoup plus conscient du sujet dans sa liberté et sa responsabilité pour transformer sa propre conduite, son intersubjectivité et le social dans lequel il évolue. Pour autant, ce pacte symbolique de justice relationnelle n'est pas sans réalité ontologique, il est inscrit dans l'aspiration à la justice relationnelle. Il n'est pas non plus dépourvu de réalité empirique dans la mesure où il est porté par des textes et des *pratiques textuelles* (Bible, pensée et praxis chrétienne, etc.). Textes littéraires et autres *praxis textuelles* ou institutionnelles (éducation, justice, etc.), témoignent dans certaines de leurs formes de cette aptitude à la conversion des relations humaines vers la moindre violence. Pour certains ce seuil est un fait révélé, un appel à réaliser et à incarner dans la pratique, pour d'autres, il est posé *a priori* [99](F. Jacques).

Nous comprenons mieux, désormais, comment rendre compte de cette instabilité notoire des conventions et des pactes de non agression respective. Le désir mimétique, la rivalité, l'orgueil, etc. (Hobbes, Girard,), mais aussi l'aspiration à plus de justice engendrent en effet, en permanence conflits et violences qui viennent toujours perturber les accords antérieurs et les remettre en question pour le meilleur ou pour le pire. Quoique le pacte sacrificiel, fondateur d'un relatif consensus semble vraiment engrammé, rien n'est

---

[98] Le statut ontologique et épistémologique de ce pacte relationnel non violent ne laisse pas d'être un problème. Est-il antérieur et programmé, en quelque sorte, *dès le commencement*, faut-il alors le restaurer en le faisant advenir ? Faut-il au contraire le concevoir comme une conquête de l'anthropogénèse ? Problèmes passionnants sur lesquels influent non seulement des considérations logiques et philosophiques mais aussi théologiques. Qu'il ait préexisté de tous temps est fort possible, il n'en reste pas moins qu'il faut le faire advenir et survenir dans la *praxis* car la règle sacrificielle violente est forte dans les institutions et chez les sujets. Voilà notre position.

[99] A condition bien sûr que cet *a priori* soit un *a priori*, *a posteriori*, puisque cette relation non violente ne peut faire l'économie de la liberté personnelle qui, elle, se réalise dans la pratique.

définitivement acquis et tout reste à réactualiser et à recontextualiser selon les circonstances, les partenaires et les interactions. Cela peut être une chance. Il n'y a sans doute pas de démarcation discrète entre ces deux seuils mais des processus de progression (conversion), comme peut-être aussi de régression (déconversion) qui ont leurs indicateurs.

Ni individuel, ni rationnel, ni volontariste le pacte symbolique violent ne présuppose pas d'individu déjà constitué au départ il engage dans des réseaux interlocutifs. Pourtant, à l'arrivée, il suscite et incite le sujet à se définir par ses relations et son intersubjectivité et à se positionner dans des choix et à assumer des responsabilités. Ni rationnel ni conscient, il est en grande partie infraliminaire et inconscient, pourtant il est de nature à susciter et inciter l'émergence de la rationalité et de la conscience. Il ne présuppose pas d'engagement initial délibéré pourtant il permet de comprendre la nécessité des choix et d'agir avec toute sa volonté et sa liberté dans les conduites significatives et les pratiques textuelles où le sujet est engagé. C'est-à-dire qu'il est vraiment ontogénétique de façon active et processuel, il n'est pas seulement la sanction d'une phase dans l'évolution, il est aussi et surtout l'outil, l'espace, le moyen de la transformation du sujet.

Il est sans doute historique, mais cet aspect est difficile à prouver et à étudier comme tel, du moins sur le plan anthropologique, cela deviendrait plus facile, dans une perspective clinique, sur le plan de l'ontogenèse. Il est à la fois origine et fondement, de l'ordre culturel. En ce sens là, il peut être posé comme un *a priori* (pourvu, là encore, que ce soit un *a priori, a posteriori)*. Il est génétique sur le plan de l'anthropogenèse, appelé à se transformer dans un sens de moindre violence ou de significations substitutives de la violence de plus en plus symbolisées. Pour simplifier, nous préférons dégager deux grands seuils structurels dans un engendrement progressif[100] : le seuil sacrificiel et violent de l'anthropogenèse et le seuil non violent de l'anthropogenèse.

Conception des deux seuils de l'anthropogenèse largement inspirée par la pensée chrétienne de l'alliance, et par la perception d'une distinction entre le *sacral* et le *sacré*, comme différence tout à la fois absolue et relative. Le *sacral* étant une transcendance résultant de la sacralisation du social tandis que le *sacré* désigne la relation à la transcendance divine et à sa Révélation d'un commandement d'amour au-delà de la Loi

---

[100] Notre conception, sur le plan épistémologique se situe dans le cadre du structuralisme génétique. C'est dans un article de François Chirpaz que nous avons rencontré l'ébauche de cette notion. Son développement nous a paru indispensable la question de l'anthropogenèse/ontogenèse et pour concevoir la problématique de la réduction de la violence. "*Dire que la venue de l'homme à son humanité requiert le passage d'un autre seuil que celui de la nature à la culture revient à dire que ce n'est que ce second seuil qui puisse être capable d'imposer une rupture avec la violence et le cycle de la violence. Dans le premier passage, l'homme entre dans la sphère du langage, du symbolique et de la loi. Mais la loi sous la forme la plus générale. Dans le second, par contre, il faut passer par la médiation de la règle éthique et de la règle du droit."*, Chirpaz, F., " La revendication de la justice", in *Vivre selon la justice un défi pour la foi chrétienne*, Médiasèvres, 1990. p. 69.

(jamais en-deçà). Différence non alternative ni binaire, car les deux sont reliés. La difficulté réside, bien sûr, dans l'articulation des deux.

Dans le message paradoxal de l'évangile (double ou triple injonction...), nous avons vu qu'il y a, à la fois des concessions à faire au sacral (*rendre à César*..[101]), et une disjonction nette à opérer entre les deux (*le Royaume de Cieux n'est pas de ce monde..).* Cela n'élimine pas pour autant la demande de faire advenir, par son témoignage[102], le message d'amour, dès à présent, car *le Royaume des Cieux est proche*.[103]. C'est toujours la pensée chrétienne qui confirme notre intuition. Il y a, à la fois, genèse de l'un à l'autre de ces pactes mais aussi seuil et rupture structurelle (passage à un autre ordre). Si la Révélation permet l'anthropogenèse il y a bien, continuité et rupture entre les phases successives. Elles ne sont jamais téléologiquement nécessaires, mais elles sont soumises au consentement de l'homme au projet divin (*Deus absconditus*), assomption dans l'exercice plein de sa liberté.

Sur le plan ontogénétique, le seuil sacrificiel est sans doute présent comme une étape à franchir dans l'histoire personnelle. Sorte de vestige de l'entrée dans la culture, à célébrer en son nom propre, et à saluer chaque fois de façon nouvelle et renouvelée, selon les circonstances d'une vie particulière, prise dans les réseaux spécifiques de l'intersubjectivité où elle évolue. Il est probable que ce seuil n'est pas franchi une fois pour toutes mais qu'il faille à de nombreuses reprises et dans différents contextes, selon des modalités régionales du pacte, le confirmer et le réactualiser pour le ratifier tout au long de la vie.

Seuil difficile à franchir car les renoncements qu'il demande de consentir sont grands. Girard en a donné une image frappante dans sa description du désir avec ses complications[104] comme véritables flambées de fièvre, ces *Feux de l'envie.* Sans doute y a-t-il au niveau de l'ontogenèse certaines phases déterminantes comme par exemple les premiers apprentissages du langage, admirablement décrits par Wallon[105]. Mais sont-elles vraiment irréversibles ? On peut en douter, la clinique nous démontrerait plutôt le contraire et, avec Girard, ou les moralistes peintres des passions, nous sommes tentée de croire que

---

[101]Mat. 22. 20-21.

[102] "*Quiconque se déclarera pour moi devant les hommes, moi aussi je me déclarerai pour lui devant mon Père qui est dans les cieux ; mais celui qui m'aura renié devant les hommes, à mon tour je le renierai..*" Mat. 10, 32-33.

[103] Marc, 1. 15.; Luc, 9. 27.; Luc, 17.21.

[104] La place manque ici pour esquisser cette épiphanie des passions qui mène chacun, à la *conversion* (seuil du dépassement de la violence) ou à la *déconversion* (avec ses reflux violents du double et du sacrificiel qui peuvent conduire à la folie) comme Girard l'a découvert à travers ses études sur le texte littéraire.

[105] On montrera plus bas, dans l'étude de la construction des savoirs dans la relation éducative comment, surmontant les crises de la relation à l'autre l'enfant peut, ou non, apprendre à parler ou à penser, selon Wallon.

les perturbations passionnelles et les dysfonctionnements du désir[106] peuvent, à chaque âge de la vie, selon les configurations relationnelles vécues menacer les conventions symboliques relationnelles entretenues avec les autres. Il y a place, ici, on le voit, pour une approche clinique relationnelle renouvelée par les hypothèses du *pacte symbolique*, nous nous contenterons de l'indiquer, en ce qui concerne la relation éducative et ses dysfonctionnements.

Il est fort probable qu'il existe des situations locales et particulières dans lesquelles le pacte tremble et vacille, en quelque sorte, sur ses fondations, pour être de nouveau joué et rejoué dans l'adhésion de chacun. Ce qui correspond au jeu (Caillois) ou au rite (Girard) dans l'anthropogenèse où la menace de l'*agon* et du déchaînement des doubles avec l'indifférenciation de crise *illynx* qui en résulte semblent être reproduites pour mieux être surmontées. Parmi les situations particulières qui font "trembler" le pacte symbolique sur le plan personnel nous dégagerons celles de diverses *pratiques textuelles* comme de certaines modalités relationnelles : par exemple du jeu[107], de l'art et des émotions fortes vécues en présence d'autres personnes, dans des relations impliquantes ou bouleversantes de la vie quotidienne.

Le pacte premier de l'anthropogenèse et de l'ontogenèse n'est pas la seule modalité du pacte une seconde alliance ou de nouvelle alliance dans la relation aux autres, à soi et au monde est possible. L'entrée dans ce second pacte est une autre histoire, beaucoup plus difficile, car elle demande beaucoup plus l'adhésion volontaire libre et consciente, une conversion véritable. Ce nouveau seuil de l'anthropogenèse est délicat à cerner, car il implique tout à la fois l'assomption du premier seuil, comme son dépassement (dans un sens non hégélien du terme, on a déjà eu l'occasion de le préciser). Cette compréhension-là du dépassement implique d'accepter le seuil violent de l'anthropogenèse avec ses rites ses lois et ses interdits, (du moins pour les plus anodins), comme des vestiges[108] ou des contraintes nécessaires de vie en société mais sans jamais s'y complaire, et surtout, dans un refus délibéré de la violence à l'égard d'un tiers ou de soi-même. Un refus catégorique et non violent de la violence. Cela nécessite un travail sur soi et sur la relation pour résister à l'entropie et à l'homéostasie du premier seuil de l'anthropogenèse, avec ses comportements et ses réflexes relationnels d'exclusion. L'exercice de sa liberté et de sa responsabilité du sujet est indispensable pour cette *naissance d'en haut* (Jean).

Mais il est temps maintenant de préciser un peu mieux ce qu'il faut entendre par la non violence.

---

[106]Voir ici Augustin le thème des trois concupiscence (*libido sentiendi, libido sciendi, libido dominandi*), Pascal, etc..

[107] Ainsi, de nombreux psychologues (Freud, Lacan, Winnicott, Wallon, Piaget, Vygotski etc.) et philosophes (Gadamer..) ont-ils, à leur manière, constaté cette aptitude du jeu à permettre l'entrée et la permanence dans le symbolique pour l'ontogenèse. Pour notre part, nous accordons au jeu une part déterminante et nous développerons plus bas dans les finalités de l'éducation..

[108] Girard quant à lui parle de *"béquilles du sacrificiel"* , *Quand ces choses commenceront*, Arléa, 1994.

***** Vers une anthropo-ontogenèse non violente

Si la dénégation de la violence ou une certaine critique de la violence, à l'évidence, ne peuvent être admises comme solutions véritablement alternatives, il n'est pas, non plus, bon de se résigner à la violence ni de se complaire en elle. Celle, circonscrite et entérinée socialement, du pacte de l'anthropogenèse violente avec ses réflexes d'exclusion est à bannir désormais..

Il est temps de penser cette anthropogenèse non violente et d'ancrer profondément cette préoccupation au coeur même de l'éducation. La relation éducative et la configuration de l'intersubjectivité et de la subjectivité de l'élève qui émergera de cette histoire relationnelle est à ce point déterminante. Il faut la caractériser.

Le choix orthographique (*non violence*) que nous avons fait, souhaite démarquer notre notion de celle de la *non-violence* répandue par Romain Rolland dans ses travaux sur Gandhi[109]. Cette notion voisine notre acception par certains côtés mais en diffère par d'autres. Il ne s'agit pas, pour nous, de reprendre, sans examen, une notion qui a été compromise avec des idéologies souvent confuses, avec des luttes qui n'ont pas toujours été fidèles avec la volonté affirmée de ne pas nuire, ou quelquefois proche d'une posture victimaire[110] expulsant la violence sur l'autre dans une attitude manichéenne. Sans oublier de saluer le courage de ceux qui comme Gandhi ou Luther King ont donné corps à l'idée de justice nous souhaitons nous démarquer d'avec une notion qui puise ses racines dans une métaphysique orientale, trop moniste à notre sens, pour pouvoir engendrer une paix qui prenne en compte l'altérité avec son lot de conflits vivifiants. A une attitude victimaire qui engendre toujours la violence, ou à un "pacifisme bêlant" qui prêche un consensus trop souvent complice de l'oppression, nous préférons l'attitude d'Emmanuel Mounier qui va davantage dans le sens d'un dépassement de la violence : "*Seul celui qui est capable de violence et, par dessus le marché, de réfréner sa violence est capable de non-violence"* [111].

---

[109] Voir à ce sujet *Mahatma Gandhi*, R. Rolland, Stock, 1924.

[110] la critique de l'attitude victimaire mériterait de plus longs développements. Le victimaire est à notre époque particulièrement actif et dévastateur. Il consiste à exagérer la position, par ailleurs juste, de la défense des victimes de telle façon que cette revendication de la place enviable et valorisée de la victime sur le plan éthique devienne le prétexte à exercer d'insupportables pressions et oppressions. Inversion particulièrement perverse du processus sacrificiel où, pour mieux persécuter, on s'empare de l'alibi et de la posture de la victime. Il s'agit là d'une sorte de renversement des prémisses mais en aucun cas de la sortie hors du processus du bouc émissaire qui seule caractériserait la non violence.

[111] Emmanuel Mounier, *Oeuvres*; Seuil; 1961. Tome 1. p.317. La notion de non violence à laquelle il est ici fait allusion s'inspire de la pensée chrétienne sur ce point encore paradoxale mais sans ambiguïté. Elle fait alterner des messages comme "*Si l'on te frappe sur la joue droite tend encore l'autre"* Mat. 5, 39., ou *"Celui qui prend l'épée périra par l'épée.* " Mat. 26, 52. avec "*N'allez pas croire que je sois venu apporter la paix sur la terre; je ne suis pas venu apporter la paix mais le glaive. Car je suis venu opposer l'homme à son père, la fille à sa mère et la bru à sa belle-mère : on aura pour ennemi des gens de sa famille"* , Mat. 10; 34-36.

L'expression *non violence* (orthographiée sans majuscule) fait place tant au substantif (lucidement posé) et à la négation, qui sans précéder anticipe. Elle ôte le trait d'union pour marquer autant la continuité que la rupture dans une plus grande justesse évocative. Elle désigne une posture à la fois théorique et pratique qui se veut reconnaissance sans déni de la violence et souci constant de la débusquer. La désamorcer dans ce qui l'engendre comme dans ce qui la perpétue, non seulement dans l'autre et sur le plan institutionnel ou politique mais d'abord en chacun de nous et dans nos relations interpersonnelles . Elle implique aussi la recherche active d'alternatives véritables et non pas seulement de fausses inversions des valeurs qui ne constituent que simple renversement des prémisses.

***** Se défier du consensus comme de la collaboration

Cette recherche de non violence critiquera donc d'abord toute majoration excessive du consensus comme souci toujours susceptible d'occulter des oppressions et des exclusions sacrificielles. Introduite par Machiavel en politique, en effet, la notion est suspecte. Pour Le Prince, le consensus se joue sur le marchandage de la collusion sacrificielle. César Borgia livre en pâture à ses sujets, en guise de réconciliation, ceux-là mêmes dont il s'est servi pour les exploiter. De même, le tétrarque Hérode soude un double consensus (avec Rome d'une part et avec son épouse d'autre part) sur la tête du prophète Jean-Baptiste. Luc l'avait déjà signalé et Flaubert l'analyse avec subtilité (Hérodiade). Le consensus d'état est souvent de la violence cristallisée. Il peut en être de même dans la classe ou dans l'école. Nous ne pourrons nous en satisfaire à n'importe quel prix dans le contrat pédagogique. Nous lui préférerons un salubre conflit.

Ici, en privilégiant cette conception de la dissension et du conflit, c'est bien entendu la fausse paix qu'il s'agit d'ébranler, celle qui cache les pires oppressions sous ses mythes : le consensus sacral des vieilles sociétés hiérarchiques et sacrificielles dont le modèle a été dépeint par Dumont dans *homo hierarchicus*. Il s'agit toujours de dénoncer cette paix mortifère, celle qui supprime les paroles de vérité et de dissension par l'exclusion sacrificielle qu'elle recouvre ensuite sous les constructions culturelles des mythes la paix des *sépulcres blanchis* (Matthieu).

La notion de *collaboration* autant que celle du consensus, n'est pas toujours à valoriser sans examen préalable, surtout en France où le terme évoque un épisode peu glorieux de l'Histoire. Ses connotations sont justement celles du refus lâche d'un conflit qui était estimé nécessaire. La collaboration est vécue comme le refus d'assumer, malgré les risques, une identité politique, culturelle ou personnelle, souvent, elle apparaît comme une sorte de désaveu de soi et de ses valeurs propres. Souvent, sur le plan politique, institutionnel, la collaboration comme le consensus sont considérés comme l'enfermement complaisant dans une sorte de mystification pesante qui occulte les différences structurantes. Pourtant la coopération, l'œuvre en commun pour la construction des connaissances, la production des richesses, des institutions et des personnes reste une valeur désirable. Dès lors il faut distinguer à quelles conditions la collaboration est mystificatrice, complice avec la violence, lâcheté fusionnelle, refus de la différenciation, et des crises nécessaires et à quelles conditions elle est positive, constructive, structurante. Certains critères font la distinction mais ils peuvent varier selon les circonstances. Il

importe d'y réfléchir pour guider l'action et l'interaction avec d'autres dans les institutions, l'institution éducative a ici, sa spécificité.

***** Un certain éloge du conflit

Par contraste, la non violence doit faire l'éloge du conflit, non de façon littérale et primaire car la seule légitimité du conflit est de parvenir à une réconciliation, plus haute, vers un véritable accord au-delà des faux consensus du sacral. Le terme de conflit fait peur, à juste titre : toute paix sociale, interpersonnelle, interculturelle, internationale se gagne en endiguant une violence endémique. Toutes les sociétés redoutent le déchaînement des hostilités qui peuvent s'enflammer et devenir incontrôlables, irrépressibles et contagieuses. Les effets de la violence interpersonnelle et intercommunautaire sont destructeurs pour tous. Le moyen le plus "classique", on l'a vu, est celui qui consiste à expulser et à détourner la violence interne au groupe, en la canalisant sur certains individus ou groupes. On obtient alors une collusion fondée par une exclusion qui fournit la plate forme d'un accord sur lequel quelque chose peut se construire. La culture est fondée sur ce principe : rites, institutions et textes, reposent sur de tels consensus, qui sont le mécanisme même sur lequel s'élaborent les mythes. Dans les sociétés traditionnelles, tout concourt à préserver à tout prix ce consensus et l'ordre *normal* des choses. Tous coopèrent à réguler et limiter la rixe et le conflit intra ou interpersonnel (joutes oratoires, rituels d'injures, transes communautaires pour délivrer les "possédés" règles très strictes pour limiter les effets d'escalade de la vengeance, etc). Les rites comme les interdits et autres pratiques de religiosité archaïque que les travaux des ethnologues ont maintenant bien décrits sont considérés comme *efficaces* . Dans les sociétés traditionnelles par prudence et pour éviter les conflits que ne manquent d'engendrer les rapports d'égalité, les rapprochements de statuts et la disparition de l'autorité, on maintient la hiérarchie entre les sexes, les âges et les groupes sociaux grâce à la multiplication des interdits. Les sociétés modernes, pour des raisons que l'anthropologie paradoxale peut expliquer, prétendent enfin libérer davantage le conflit dont les gains sont considérables sur tout les plans (cognitif et éthique d'abord, mais aussi économique, politique etc.). Le seuil cependant ne cesse de faire problème, comme l'aptitude à réguler les forces déchaînées, aussi sont elles régulièrement tentées par la régression ou l'usage des "béquilles du sacrificiel".

Nos sociétés modernes reposent, encore largement, sur de tels principes imposent de nombreux interdits et barrages institutionnels. On ne les franchit pas ou bien selon des rites[112] de passages très codifiés. Ici, les travaux nombreux des ritualistes, des ethnométhodologues et des conversationnalistes doivent être convoqués car ils décrivent assez bien ces fins processus de coopération réglée et régulée dans les interactions de la vie quotidienne par des rituels scrupuleux pour maintenir un ordre sacral qui sépare, ségrègue, et permet la rencontre tout en ménageant les "faces". On réduit ainsi, les

---

[112] Toute une description précise des rites, des frontières et des interdits mériterait d'être décrite dans la perspective de l'anthropologie relationnelle pour favoriser la compréhension de nos cultures (qui restent largement sacrales et ritualistes), comme de leurs transformations.

menaces d'explosion de la violence réciproque endémique. Et même lorsque les hostilités sont déclarées, par l'affrontement, le rejet d'un contrevenant aux règles des *jeux de langage* du quotidien, de nombreux rituels de réparation et d'institution de mise à l'écart et de réparation sont prévus et organisés pour minimiser les catastrophes relationnelles[113].

Malheureusement ces travaux, s'ils commencent à réaliser une fine description des jeux et rites de la vie quotidienne ne poussent pas assez loin la théorisation, à peine signalent-ils la fonction essentielle qui consiste à endiguer, réguler, et négocier la violence. Ainsi ne nous fournissent-ils pas une explication satisfaisante de l'origine de cette violence endémique pas plus qu'ils ne nous autorisent à en envisager un véritable dépassement. Seul le point de vue philosophique d'une anthropologie relationnelle éducative pourrait induire une réflexion complète sur l'anthropogenèse non violente, avec la mise en œuvre d'une *praxis*.

Les hypothèses sur le désir mimétique et le processus de la victime émissaire, l'institution sacrale de la culture élucident les mécanismes de l'émergence et de la régulation de la violence. Les études sur la dénonciation du sacré archaïque dans le texte de la tragédie grecque et plus encore par le texte biblique nous permettent de mieux comprendre comment nos cultures pourraient concevoir une véritable réduction de la violence et s'autoriser de plus en plus, à aménager un espace de non violence avec libération relative du conflit. Dans les sociétés modernes démocratiques plus exigeantes sur la liberté et l'égalité, on critique et on sape systématiquement les interdits. On prône les droits des individus et des minorités, on tolère davantage les divergences. On prend sans cesse le risque du conflit pour le meilleur et pour le pire.

Le conflit d'opinion est institué comme étant le moteur de la vie politique. Différents points de vue et partis sont représentés à l'assemblée, leur confrontation est réglée par le débat parlementaire, etc.. Mais cela n'est pas sans danger, le libéralisme économique déchaîne, pour le pire souvent plus que pour le meilleur, hélas, la concurrence et la rivalité sur le plan de la production et du marché, avec un minimum de règles déontologiques pour juguler la violence particulièrement redoutable en temps de crise (véritable guerre économique actuelle). Dans les institutions et particulièrement les institutions éducatives on est débordé par la violence.

Le conflit peut être très créateur sur le plan anthropologique, éducatif, cognitif, culturel à condition d'être réglé et régulé sur le plan conversationnel (langage verbal et non verbal), et sur le plan éthique. Notre tradition judéo-chrétienne dans ses textes les plus fondateurs fait l'éloge du conflit au service du témoignage[114] et de la justice ; même si la

---

[113] voir à ce sujet les textes de Goffmann, E. comme *Stigmates* , (1963) Éd. de Minuit (trad.) 1975.; *Les Rites d'interaction,* Éd. de Minuit (trad.) 1974 , ou encore "calmer le jobard" in *Le parler frais d'Erwing Goffmann,* colloque collectif, Éd. de Minuit, 1989., etc..

[114]" *Pensez-vous que je sois apparu pour établir la paix sur la terre ? Non, je vous le dis, mais bien la division." Luc*, 12. 51. Jusque dans les relations personnelles et les liens les plus forts, la dissension doit éclater pour témoigner d'une exigence de justice plus haute.

paix et la réconciliation[115] auront toujours la prévalence. Sans conflit ni luttes sociales, les privilèges et les positions de force seront calcifiées et défendues égoïstement par l'idéologie comme processus de mystification, les penseurs du vingtième siècle l'ont rappelé. Ici, la fausse image irénique d'une société en paix est dénoncée à juste titre puisqu'elle est violence oppressive. Le conflit et la protestation doivent être aspiration à plus de justice. Mais ils risquent de se calcifier en antagonismes fixistes et manichéens ou au contraire de se renverser perpétuellement en déchaînement de la violence si plus rien ne les limite.

La psychologie sociale cognitiviste (voir plus bas) montre dans ses travaux comment le *conflit socio-cognitif* est profitable. La décantation qu'il permet avec la prise de conscience des opinions propres, l'accord ou le désaccord avec la position autre ou tierce, sont structurants. Ils permettent de promouvoir une innovation sémantique et une *majoration cognitive.* La philosophie du dialogue et de la communication, actuellement en Europe, s'attache à redéfinir les règles pour une rencontre interpersonnelle interculturelle et internationale plus productive sur le plan cognitif, comme sur celui de la justice.

La réflexion de Francis Jacques sur le conflit vient ici prendre une place que nous pensons essentielle, l'anthropologie relationnelle éducative prend le relais. L'hypothèse relationnelle d'un conflit créateur est que si on peut tolérer en la gérant, une certaine dissension en soi et avec les autres on aura moins facilement besoin d'expulser l'altérité par des mécanismes de bouc émissaire. Cette discursivité ouverte à un conflit structurant est centrale pour une théorie de l'éducation car elle est l'outil anthropologique de base qui intervient directement dans les trois principales fins de toute éducation (voir plus bas).

Pourtant le conflit ne peut pas être inconsidérément libéré, il faut le maîtriser. Le critère décisif pour le réguler, c'est là notre thèse, sera le souci du tiers[116] dans la relation. Les ressources interlocutives du tiers intégré, tiers témoin, tiers soutient, tiers symbolique, tiers tutélaire, etc. sont sans doute déterminantes pour la recherche d'une issue non violente du dialogue. Un examen sérieux est rendu urgent par le fait qu'à notre époque la violence, de moins en moins canalisée et capturée par les interdits est plus redoutable encore dans ses effets et ses manifestations. Le Droit, la Justice, l'éducation et les différentes instances institutionnelles médiatrices et démocratiques devraient permettre d'arbitrer les conflits pour le bien de tous mais ce n'est pas toujours évident. Les vieux réflexes anthropologiques d'éradication du conflit réapparaissent plus vite qu'on ne le voudrait, sous les formes les plus paradoxales là où on ne les croyait plus possibles.

---

[115] "*Quand donc tu présentes ton offrande à l'autel, si là tu te souviens que ton frère a quelque chose contre toi, laisse là ton offrande à l'autel, et va d'abord te réconcilier avec ton frère ; puis reviens , et alors présente ton offrande." , Mat.* 5, 24.

[116] Ce concept relationnel de tiers et les différentes manifestations qu'il peut prendre dans la vie interpersonnelle et institutionnelle mérite un examen minutieux et attentif, non seulement parce qu'on commence à peine à en soupçonner les infinies ressources et à en découvrir le pouvoir opératoire, mais surtout parce qu'il existe de nombreuses formes voisines du tiers qui peuvent contribuer à la violence ou encore à la non violence.

Toute une réflexion sur l'éducation et, particulièrement, sur l'enseignement du langage dans une perspective interpersonnelle et interculturelle doit se consacrer à l'étude de la gestion et de la régulation du conflit. Le jeu, l'argumentation et divers autres types de textes et de discours, offrent autant de stratégies discursives et pratiques textuelles susceptibles de laisser place à la créativité d'une intersubjectivité de la non-exclusion du tiers. Il est ici très intéressant de constater que les études actuelles sur la violence à l'école s'en doutent et prônent un travail particulier sur les stratégies discursives pour trouver des solutions.

***** Vers un équilibre

A trop majorer le conflit dans une attitude agonistique (de *agon* combat en grec), ou à trop majorer la collaboration dans une attitude angélique ou irénique (de *irene* la paix en grec) on rate l'essentiel qui est la juste articulation du désaccord ou du conflit au service d'une visée commune de coopération, voilà la constatation de Jacques dans sa théorie du dialogue. Le dialogue vivifiant doit intégrer le conflit, la dissension, le souci de la différenciation avec ses revendications légitimes dans une visée finale de coopération. Cela n'est pas donné d'avance et nécessite une éducation à la communication avec ses sémiologies, la connaissance des rituels et des règles conversationnelles. C'est l'objet d'un travail systématique en didactique des textes, au service d'une éducation non violente. Cela implique aussi l'éducation d'une volonté d'accueil de l'autre qui ne peut passer que par le fait de *voir* l'exclusion et ses processus.

Le postulat d'un pacte symbolique dans le contexte philosophique actuel de *crypto-* ou post-conventionnalisme nous semble opportun et salubre. Sans viser la restauration clandestine d'une rationalité universelle *a priori,* il instaure une intelligibilité nouvelle par rapport à la question de la fluctuation de la violence et de l'accord putatif dans la problématique communauté. Il éclaire les concepts actuels comme *jeu, rite*, *face*, etc.. les immergeant[117] de nouveau dans le contexte du sacré, (mais d'un sacré en mutation) où ils reprennent sens.

Enfin et surtout, l'acquis inégalable du concept de *pacte symbolique* c'est l'articulation entre l'ontogenèse et l'anthropogenèse. C'est bien par là qu'il donne un enjeu nouveau à l'éducation conçue comme le partage d'un savoir communicationnel qui passe essentiellement par les jeux langagiers et textuels où peuvent s'approprier et s'inventer les configurations relationnelles du dépassement de la violence. Les pratiques textuelles éducatives peuvent laisser émerger la personne comme sujet du dépassement de la violence ; selon les circonstances locales et institutionnelles qui actualisent le *pacte symbolique*.

A l'école cela passe par le *contrat pédagogique*. Là, en effet, les partenaires de l'acte éducatif sont obligés et protégés par les règles d'un contrat où ils ne sont pas

---

[117] Sans jamais les plonger dans une compréhension positiviste du cérémoniel, l'anthropologie relationnelle, grâce à l'apport d'une anthropologie paradoxale, montre à l'oeuvre la fécondité des pratiques rituelles sur les sujets et les cultures, dans une dimension historico-critique et sans caricature.

seulement livrés aux *aléa* des interactions éducatives et qui implique en principe, la prise en compte des finalités que nous avons mentionnées comme grands groupes de conditions d'une intersubjectivité éducative. Il importe donc, maintenant, de nous retourner vers l'examen annoncé des finalités.

TROISIÈME PARTIE

REVENIR AUX FINALITES

" C'est un chose déplorable de voir tous les hommes ne délibérer que des moyens et point de la fin"

Pascal, *Pensées*, fragment 182.

A l'issue de la première partie établissant une définition de la violence, notre trajectoire a buté sur la difficulté qui consistait à comprendre la réversibilité et les paradoxes de la notion. Cela nous a obligée à faire une analyse conceptuelle à travers les quelques approches théoriques qui, selon nous, assumaient la négativité et les renversements du concept avec les phénomènes intersubjectifs et anthropologiques qu'il dévoile. Les tentatives hégéliennes, comme psychanalytiques (du moins dans certaines modélisations observées ici) nous sont apparues comme des impasses, aboutissant à des hypostases plus qu'à des processus relationnels.

L'examen du schème théorique de Girard nous a par contre persuadée du fait que l'hypothèse du désir mimétique et de son aboutissement au processus victimaire était une explication véritablement anthropologique et relationnelle susceptible d'éclairer les renversements de polarités. On gagne par là un peu plus d'intelligibilité sur l'engendrement de la violence dans la relation éducative.

Ces découvertes ont été étayées par le concept de *pacte symbolique.* Concept fondateur d'une étude sur l'éducation comme dépassement de la violence ou mieux, pierre d'angle d'une anthropologie relationnelle philosophique éducative génétique.

Maintenant il s'agit d'apprécier, plus finement, au niveau des trois finalités, ce qu'il en est des marques de la violence à l'école. Cela nous rendra plus à même d'envisager ultérieurement les possibilités d'une diminution voire d'un dépassement de cette violence. Il est bien naturel, alors, que le premier critère de mesure de la violence dans l'école soit l'évaluation de l'école à l'aune même des objectifs et finalités qui la fondent.

La violence pourra d'abord se mesurer comme l'écart et le retard qui persistent dans la réalisation des objectifs et finalités essentiels de l'école. Elle s'évaluera surtout par la perception de cela même qui, comme un obstacle, en compromet ou en interdit la réalisation. La violence sera ainsi ce qui sépare le processus éducatif de la finalité qui est la sienne. Les acteurs de cette violence seront donc les interacteurs de l'école dans le jeu des réseaux des causalités et des responsabilités où leurs interactions se croisent en fonction de l'organisation de l'ensemble, mais aussi l'institution elle-même comme acteur collectif.

Nous considérons que la violence présente un *défi* à l'école dans le sens où, justement, elle lui présente l'obstacle définitoire par excellence, elle touche à l'identité même de l'école et à sa vocation comme institution démocratique. Elle constitue une provocation et une *mise à l'épreuve*, une situation où l'école est sommée de montrer son aptitude à répondre à sa vocation.

La relation éducative peut autoriser par une intersubjectivité de moindre violence l'émergence d'un sujet en relation droite avec les autres. Subjectivité libre et solidaire dont il est nécessaire d'étudier le paradigme. Poser les bases d'une anthropologie relationnelle éducative permettra ultérieurement d'examiner quelles pratiques éducatives instaurer et quelles *praxis* interlocutives du dépassement de la violence. Mais tentons d'abord d'apprécier l'impact violent dans l'intersubjectivité éducative et ses manifestations dégradantes et dysfonctionnantes.

D'abord, en effet, examinons les manifestations de la violence dans l'éducation d'une école affrontée aux défis qui l'enserrent. Sans tenter *a priori* de les hiérarchiser nous déroulerons la réflexion sur les trois points successivement soulignés il est probable que cette étude nous amènera, elle-même, à envisager les rapports dynamiques entre ces finalités.

III - 1

VIOLENCE OU ACCÈS POUR CHACUN AU PARTAGE DES PRINCIPAUX RÉFÉRENTS CULTURELS

"*Le droit de recevoir par l'instruction et l'éducation communication de l'héritage de la culture humaine est lui aussi un droit fondamental : il est soumis dans son exercice aux possibilités concrètes dont est capable une société donnée, et la justice peut interdire d'en revendiquer* hic et nunc *l'usage pour chacun, si cela n'est concevable comme dans le cas de la société esclavagiste de l'ancienne Rome ou le cas de la société féodale du Moyen Age, - cette revendication restant cependant légitime comme à réaliser avec le temps. Il reste alors de faire effort pour changer l'état social en question*".

Jacques Maritain.

Le partage élargi des biens symboliques et culturels grâce à l'éducation, en effet, nous semble une finalité, par dessus toutes, désirable. Nous ne saurions renoncer à cette finalité d'un partage plus juste et universel du patrimoine humain par l'éducation, elle est trop profondément ancrée dans nos valeurs les plus fondatrices, judéo-chrétiennes ou humanistes. Elle fait partie des droits fondamentaux de la personne.

Or, depuis le temps que le souci de partage de l'instruction et de l'éducation se manifeste, si une démocratisation certaine de l'éducation est incontestable elle est insuffisante et contrariée par toutes sortes d'effets pervers sur lesquels on s'interroge. Il semble difficile de parvenir à éradiquer l'exclusion massive dans nos sociétés à laquelle l'école contribue. Trop d'élèves demeurent exclus de la culture de base à partager pour une compréhension réciproque minimale dans une société d'accueil. Exclus de la communauté parlante, surtout lorsque celle-ci exige, comme dans nos sociétés post-modernes, d'être conçue comme une hyper-communauté avec des idiomes différenciés sur le plan culturel, discursif et textuel. Exclus du partage de l'écrit avec ce qu'il implique d'accès à la citoyenneté et à un processus d'identification personnelle. La surscolarisation générale souligne impitoyablement la dévaluation des autres. Le décalage pour ceux qui restent sur le bord du chemin se creuse, il devient plus pénalisant encore. Aussi des phénomènes de violence se généralisent-ils dans l'école et dans la société dont les sources et le procesus divers confluent et interfèrent au point d'altérer profondément le dialogue et le partage culturel communautaire.

Quoique ces phénomènes aient déjà été étudiés dans leurs paradoxes et leur ambivalences[118], il semble utile de projeter sur eux les lumières de *l'anthropologie relationnelle* pour en mettre les concepts à l'œuvre et à l'épreuve.

La violence est manifestée par le fait que l'accès à la culture et aux différents référents culturels est encore trop inégalement réparti sur le plan social, tous n'y ont pas accès ou ne peuvent en bénéficier. Mais, fait à première vue paradoxal, elle semble encore accrue depuis la relative démocratisation de l'enseignement et par l'accueil d'élèves différents sur le plan socio et ethno-culturel. Ces deux aspects ou interprétations d'un même phénomène entraînent, bien souvent, des réponses opposées sur le plan des politiques éducatives ce qui ne cesse de faire problème.

Loin d'opposer ces deux modèles d'interprétation ou de les mettre en concurrence, il nous semble plutôt nécessaire de les considérer enfin dans leur imbrication apparemment contradictoire, pour voir, dans quelle mesure, ils interfèrent et s'éclairent réciproquement. Mettre en lumière la complexité du réel présente de toute façon l'assurance d'un préalable épistémologique moins violent que les explications unilatérales, partielles et partiales.

Etapes de la démocratisation de l'enseignement et de l'émergence d'un problème de l'échec scolaire

l'Ecole n'est plus réservée à quelques élites, c'est un fait incontestable. Dans la société française, depuis la fin du siècle dernier, l'école est devenue laïque gratuite et obligatoire, ce qui a parachevé un mouvement continu et régulier d'accès élargi à l'éducation, depuis le Moyen Age ou même depuis l'Antiquité. Rappelons-en, ici, allusivement, le mouvement. Cet accès élargi s'est principalement fait à travers le partage des codes symboliques de l'écrit.

***** Alphabétisation et accès au savoir

Sans remonter au déluge, on peut voir dans l'invention et la transmission de l'écrit, un effort pour élargir l'accès à la connaissance et la diffusion du patrimoine du savoir. Le

---

[118] l'école suscite ambivalence et ambiguïté dans les critiques ce qui n'a pas échappé aux analystes de ses mutations:
"*l'École, nous dit-on, est trop sélective : elle reproduit les inégalités sociales, comme l'expliquent les analyses sociologiques vulgarisées par les media. L'école dit-on aussi, n'est pas assez sélective : elle mélange dans les mêmes classes les élèves doués et ceux qui ne savent même pas lire..(..) Cependant, les réactions sont plus ambiguës que ce qu'une analyse trop manichéenne laisserait croire a priori. Tous les milieux sociaux trouvent l'école hypersélective, car nul n'est totalement protégé de la sélection par son origine sociale. Tous les milieux déplorent la promiscuité scolaire car il y a toujours plus défavorisé que soi, avec qui on ne veut pas mélanger ses propres enfants."* Charlot, B., "*L'école en mutation"*. Payot 1987. p.12
Il semble possible de comprendre cette contradiction apparente avec l'anthropologie relationnelle.

savoir dans les diverses sociétés traditionnelles est réservé à quelques personnages privilégiés, sa possession est associée à un pouvoir sacré, sa transmission à une longue et difficile initiation. L'invention de l'écriture permettra une transmission facilitée du patrimoine. L'écriture alphabétique surtout, par le gain prodigieux de temps et l'économie qu'elle représente au niveau de l'apprentissage de graphèmes (par rapport à l'écriture idéographique) donne la possibilité d'une plus large diffusion (temps d'apprentissage réduit). Avec l'invention de l'écriture se développent des écoles de scribes et de clercs. Un certain mode de diffusion du savoir est désormais devenu possible.

***** Développement de l'imprimerie et des moyens de diffusion de la pensée

L'invention de l'imprimerie qui suit d'ailleurs, de près, la libération de l'accès aux textes religieux par la Réforme, multiplie les possibilités d'accès au livre. Il faudra cependant attendre l'invention de la presse et des moyens technologiques d'une diffusion plus ample (industrie du papier, multiplication des livres, plume sergent major, etc...) pour voir se développer après la Révolution les moyens d'une véritable libéralisation de l'alphabétisation (Ozouf, Furet, Chartier, Hébrard,..).

***** Les lois de l'école laïque

Les lois Guizot et Jules Ferry instituant l'école laïque, gratuite et obligatoire vont accentuer le phénomène de généralisation de l'accès à l'école pour les plus pauvres. L'alphabétisation commencée dans les villes par les congrégations religieuses les guildes et les philanthropes, se poursuit dans les campagnes et pour les femmes. Elles s'achèvera véritablement par la familiarisation à l'écrit par l'écriture (et non pas seulement par la lecture). La philosophie de l'école laïque conduisait à penser qu'infailliblement la généralisation de la scolarisation entraînerait un partage progressif et égalitaire de l'écrit et du savoir. Cet effort d'ouverture de l'école aux enfants du peuple culminera avec l'institution du collège unique qui autorise un accès plus diversifié aux cursus du secondaire puis du supérieur.

***** Démocratisation de l'enseignement et collège unique

A partir de la réforme Berthoin (1959) qui promulguait l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la réforme Fouchet allait pouvoir instituer le collège pour tous. Véritable acte fondateur de la démocratisation de l'enseignement. L'espoir d'un enseignement secondaire de qualité, généralisé à toutes les couches de la population, se fait enfin jour.

***** Démocratisation de l'enseignement et formation professionnelle et technologique

Cette volonté de désacralisation du social ou dé-hiérarchisation[119] dans l'école et par l'école, se manifeste encore, à travers le souci de diversifier les filières et les voies

[119] hiérarchie manifestant la volonté d'instituer une violence institutionnelle pour canaliser et empêcher la violence anomique : idée développée avec force par l'anthropologie de Durkheim, de Dumont mais surtout de Girard.

d'accès à la qualification supérieure. A partir de 1965, des bacs techniques sont créés, et en 1966, c'est le tour des IUT (Instituts Universitaires de Technologie). L'offre comme la demande d'éducation se sont considérablement accrues et étendues à la totalité du spectre social. L'expansion démographique de l'école est même, désormais, incontestablement établie comme un fait général : *"Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France comptait près de 150 000 inscrits en sixième, 50 000 candidats au baccalauréat et 137 000 étudiants. En 1988 on dénombre 850 000 pour les premiers, 280 000 pour les deuxièmes et près d'1 million pour les derniers. Aujourd'hui aux Etats Unis d'Amérique, non seulement la quasi-totalité des élèves âgés de moins de dix-huit ans sont scolarisés, mais en outre, la moitié d'une génération se trouve sur les bancs de l'Université. En 1950, l'Afrique comptait un peu plus de 8 millions d'élèves ; aujourd'hui on estime cette population à 120 millions "* (Cherkaoui, M., 1990.)

Mais, fait paradoxal, c'est au moment même où l'école est le plus ouverte à la diversité des élèves qu'elle apparaît comme, encore trop ségrégative et insuffisamment avancée dans le processus de démocratisation. Lorsque la violence est vraiment très forte sur le plan organique et institutionnel elle est tellement *légitime* qu'elle n'est pas *visible*, étant occultée par des phénomènes de l'ordre de la *méconnaissance*. Dès qu'elle s'amoindrit, elle devient plus évidente et, éclatant au grand jour, elle engendre, en réaction, la violence de critiques plus ou moins sévères. Cette explication quoique recevable n'est sans doute pas suffisante pour rendre compte du fait. On pourrait aussi y voir des effets de l'intense concurrence au niveau des diplômes sur le marché du travail. On pense aussi à des manifestations de désespoir[120] consécutives au manque de débouchés professionnels en période de crise économique.

Il faut pénétrer encore plus loin dans le paradoxe : au fur et à mesure que diminue la violence institutionnelle et que se manifeste l'ouverture de l'école vers le souci d'un accès généralisé à la culture et à la qualification (niveau bac pour 80% d'une classe d'âge et qualification validée pour tous d'ici l'an 2000) semble croître une violence endémique interpersonnelle et intercommunautaire dans l'école. Cette montée de la violence "*anomique* " (Durkheim) oblige à formuler quelques hypothèses. On pourrait, plus en accord avec les données de l'anthropologie paradoxale, considérer qu'une baisse des exigences rituelles institutionnelles et disciplinaires comme des interdits entraînent une indifférenciation généralisée. D'autant plus que ce processus n'est pas isolé.

L'accroissement du niveau de qualification des jeunes, en situation de crise économique et de chômage, augmente, en effet, la concurrence dans l'école et autour de l'école. l'Ecole devient un champ de course aux diplômes qui, pour autant, se dévaluent au fur et à mesure que s'enfle la compétition à la surqualification (Charlot, Cherkaoui, etc.). Nos sociétés démocratiques, égalitaires (du moins dans leurs valeurs revendiquées) ne peuvent supporter la violence de la ségrégation, de l'exclusion, que celle-ci s'opère à l'issue

---

[120] "*La situation ne fait que se dégrader : aujourd'hui, non seulement les jeunes peu formés sont condamnés au chômage, mais ceux-là mêmes à qui l'école a délivré un diplôme trouvent de plus en plus difficilement du travail"* Charlot, B, *L'école en mutation. -op. cit*. p.12.

ou en amont du processus éducatif. La violence organique et sacrale est stigmatisée par les valeurs démocratiques. Mais que faire contre l'autre violence endémique qui enfle et qui n'est toujours pas comprise ni même vue dans son engendrement ?

Certains analystes de l'école entrevoient cette double violence de l'école. Elle les plonge dans la perplexité : *" L'Ecole, nous dit-on, est trop sélective : elle reproduit les inégalités sociales, comme l'expliquent les analyses sociologiques vulgarisées par les media. L'école dit-on aussi, n'est pas assez sélective : elle mélange dans les mêmes classes les élèves doués et ceux qui ne savent même pas lire..(..) Cependant, les réactions sont plus ambiguës que ce qu'une analyse trop manichéenne laisserait croire* a priori*.Tous les milieux sociaux trouvent l'école hypersélective car nul n'est totalement protégé de la sélection par son origine sociale. Tous les milieux déplorent la promiscuité scolaire car il y a toujours plus défavorisé que soi, avec qui on ne veut pas mélanger ses propres enfants."* [121]

Nous ne pouvons comprendre cette contradiction apparente qu'en prenant au sérieux la notion de mutation et de passage d'un modèle à l'autre qui, en période transitoire, exaspère sans doute même certains dysfonctionnements. Les concepts de l'anthropologie relationnelle donnent à cela de l'intelligibilité.

Convoquant les analyses de l'éducation en regard de certaines hypothèses de l'anthropologie (Girard, Dumont), nous pouvons voir qu'il y a actuellement dans l'école[122] trois gisements supperposés et interactifs de violence. Leurs déroulements processuels concourent selon nous, à une catastrophe anthropologique, par opposition à laquelle, seule l'intégration relationnelle du tiers apparaîtra comme véritable alternative.

Le premier est celui de la violence sacrale d'une société endoreproductrice qui persiste. Le second est celui d'une société en crise différentielle résultant d'une désacralisation, en cours. Le troisième est celui d'une société en voie de resacralisation selon les catégories d'une échelle méritocratique fondée sur une rationalité abstraite. Ces trois sources de violence doivent être bien distinguées par l'analyse, elles sont pourtant en perpétuelle interférence et recoupement.

La longévité du modèle sacral et hiérarchique

Une société hiérarchique[123], traditionnelle (sacrale) ne tolére pas la violence "anomique" et interpersonnelle, qui résulte de la confrontation et de la proximité des différents groupes sociaux avec l'inévitable engendrement de violence suscitée par l'envie et la concurrence. Violence endémique et désordre anomique que la société archaïque redoute et veut prévenir, par dessus tout. Aussi, la séparation en castes est-elle bien homogène et protégée par des rituels et des interdits sévères. La fermeture de la famille protège contre une certaine exogamie. Les produits des unions illégitimes sont dévalués et

---

[121] Charlot, *op. cit*. p.12.

[122] Comme dans d'autres institutions de notre société selon des différences qu'il faudrait étudier ailleurs.

[123] Dont le modèle a été décrit par Dumont, L, dans "*Homo Hierarchicus* ", Gallimard, 1966.

rejetés. Toute violation d'un interdit rituel concernant la séparation des castes est durement punie, les sanctions prévoient des excommunications. Une juridiction méticuleuse légifère sur les rares possibles réintégrations. Un certain système "d'écluses rituelles" permet le passage d'un espace social à l'autre par la création de sous-castes mais toute aspiration à la mobilité sociale reste gravement compromise par la peur de contagion[124] qui caractérise le sacré archaïque. Sur le plan de la culture, la segmentation territoriale est très verrouillée. Dumont, dans son intéressante étude sur l'Inde, comme modèle de société hiérarchique, montre combien ces sociétés sacrales résistent aux influences[125]qui les menacent. Si la *commensalité* et le *connubium* sont farouchement gardés dans les sociétés hiérarchiques, la*condisciplinarité* doit, bien forcément, l'être aussi, à sa manière.

Dans un tel modèle de société sacrale qui veut contenir la violence sociale par la hiérarchisation cloisonnée du social, la séparation des groupes est très étanche et elle est maintenue par un système de privilèges très ritualisé. Cloturée en dernière instance par les sacrifices. L'école est, dans ces sociétés, réservée à des castes d'élites. Le savoir est, considéré comme l'apanage des clercs et il n'y a aucune revendication du partage du savoir dans la diversité d'un corps social qui se reproduit de façon endogène et organique.

Dans une telle société il n'y a pas d'aspiration à la démocratisation de l'enseignement. La ségrégation sociale est telle que l'échec scolaire n'existe presque pas, la sélection se fait en amont de l'admission dans l'école. On ne peut pas véritablement parler de violence par l'école, encore moins dans l'école, si ce n'est la violence minimale et nécessaire qui consiste en la discipline (interdits et rites introjectés sans distance) pour l'acquisition des savoirs et la transformation de soi en conformation aux normes. Ici, la violence est la violence minimale et maximale, initiatique, impliquée par la ritualisation du social. Chaque institution exerce une violence rituelle avec ses *rites d'institutions* pour

---

[124] "...*un homme rendu impur par des contacts graves avec des substances ou des gens impurs met en danger par ce que Hutton appelle "contagion", le statut non seulement de sa famille mais de tout son groupe : il faut donc se séparer de lui, comme on ampute un membre gangrené : davantage qu'une punition c'est une mesure de sauvegarde.*" Dumont, *op. cit*. p. 229

[125]Le sort de la religion chrétienne égalitaire en Inde est significatif en cela qu'elle dût souvent se compromettre avec la sévère loi des castes :

"...*la division entre Shudras et Intouchables s'impose : les missionnaires ne peuvent rester en contact avec les premiers qu'à condition de ne pas entrer dans les maisons des Parias, et la séparation entre les deux catégories se fait sentir dans le culte, les Parias assistant au même office, mais se tenant dans un bâtiment distinct. Rome quoique, au début, au moins, disposée à approuver l'adaptation ou l'accommodation aux usages sociaux des civilisations supérieures (à l'exclusion de la superstition et de l'idolâtrie), ne manqua pas d'être particulièrement sensible à cette discrimination entre Chrétiens jusque dans le lieu saint.*" *idem*. p. 259.

Dumont rappelle aussi que Gandhi qui remettait en cause les fondements de la société de caste a été assassiné par un brahmane extrémiste (*idem*, p. 281). Il souligne, enfin, que les Intouchables ne seront affranchis que par eux-mêmes (*idem*, p. 282.).

reproduire le modèle de “sujet” assujetti à ses valeurs, ou “ *membre affilié* ” comme disent les ethnométhodologues. Chaque institution participe ainsi, à cette reproduction de la violence sociale exercée pour maintenir un ordre préétabli.

Violence organique d’une société qui hiérarchise, sans que l’école ait l’initiative de cette division du social. L’institution éducative est, là, hermétiquement endoreproductrice. Cette endoreproduction sacrale, quoique diminuée, n’a pas totalement disparu de nos sociétés (élite prise en priorité dans l’*establishment*, discrimination à l’égard des femmes et des migrants, ségrégation des classes pauvres, etc.). Il y a actuellement, incontestablement, rémanence d’une violence sacrale traditionnelle. Elle persiste plus ténue, mais sans doute aussi plus intolérable dans la mesure où elle se combine à d’autres logiques. L’homéostasie et la résistance du modèle sacral, malgré l’apparition d’un modèle sociétal égalitaire, puis égalitariste (*Homo aequalis* Dumont) est telle que nos sociétés modernes démocratiques n’ont pas pu complètement laisser disparaître toute hiérarchisation, dans l’école et par l’école. Les analyses des théories de la *Reproduction* avec la description fine de la permanence des*“rites d’institution”* (Bourdieu) ont, assez minutieusement, mis ces phénomènes, en lumière. Et, ce que Dumont souligne, pour d’autres sociétés à quelque degré demeure vrai, chez nous aussi : *”Les valeurs de caste enveloppent et englobent les ferments modernes. Le désir de sécurité et les vielles solidarités l’emportent sur les velléités d’indépendance. On ne saurait trouver meilleure démonstration, à ce jour, de l’impuissance de l’éducation moderne et des transformations économiques et sociales à ébranler le système traditionnel.”* [126]

Si dans l’éducation traditionnelle, on pouvait constater une initiation très homogène des jeunes, dans les règles des corporations et des rites compagnonniques, on ne peut pas dire qu’à l’époque actuelle, une éducation mêlée et totalement hétérogène des jeunes selon les milieux sociaux lui ait fait place. La violence hiérarchique demeure[127], pour une large part, incontestablement.

Désacralisation et exacerbation d’une violence anomique et endémique

"C'est ceci qu'il fallait pratiquer sans négliger cela" , Mat. 23; 26.

Quoique l’ordre hiérarchique subsiste en partie avec sa violence spécifique il est évidemment très largement ébranlé depuis longtemps. Il laisse désormais, de plus en plus place à ce que Durkheim appelait la violence “*anomique*“ et qui semble émerger du social comme spontanément, et de manière inorganisée. Une violence “endémique” (Goffmann) affleure en permanence dans le social où elle “couve” prête à s’emporter en fièvres plus ou

---

[126] *op. cit*. p. 283.

[127] Cela n'a bien sûr pas échappé à Simone Weil qui a écrit dans un article intitulé "Survivance des castes" : *"L’administration Universitaire est en retard de quelques milliers d'années sur la civilisation humaine. Elle en est encore au régime des castes, (...) Il y a pour elle des intouchables tout comme pour les populations arriérées de l'Inde...."*, cité par Eugène Fleuré, "*Simone Weil ouvrière*", Fernand Lanore éd., 1955. p. 23.

moins malignes lorsqu'il y a baisse des interdits et des rituels susceptibles de la réguler sinon de la juguler.

La société violente, selon le point de vue démocratique, qu'elle soit fondée sur le principe de la "*hiérarchisation"* en castes étanches (Dumont), ou de la *stratification sociale*, institutionnalise la séparation des sujets. Cette violence apparaît alors comme étant exercée par une hiérarchie (étym. un ordre sacré, nous préférons dire *sacral*) ou capturée par des oligarchies ou par un état fort "*unique détenteur d'une violence légitime"* selon Weber.

La société violente qui sacralise le social (maintenant la séparation dans le social par des rituels d'institution violents) pour *contenir* la violence (Durkheim, Girard) ferme les institutions et particulièrement ses institutions éducatives. Cela est contraire aux fins de l'éducation.

Mais, dès qu'elle est engagée dans un processus de moindre violence, sur le plan de la désacralisation du social, là où la violence structurelle *contenait* la violence interpersonnelle, les digues cèdent un peu et une violence endémique dans les relations interpersonnelles et intercommunautaires affleure et se manifeste davantage. Au fur et à mesure que se manifeste l'ouverture de l'école, vers la revendication d'un accès généralisé à la culture et à la qualification (niveau bac pour 80% d'une classe d'âge et qualification validée pour tous d'ici l'an 2000) semble croître une violence interpersonnelle et intercommunautaire dans l'école.

Ces phénomènes sont à mettre en rapport avec ce que Girard dans *Shakespeare, les feux de l'envie,* reprenant les mots même du dramaturge a appelé la *crise du degree*[128]*.* Lorsque les différences traditionnelles qui structuraient un ordre hiérarchique sont en baisse, une indifférenciation généralisée avec perte de repères, peut alors s'instaurer de façon catastrophique. Cette violence qui s'exprime alors que la violence sacrale de la société diminue et qu'on satisfait davantage la demande d'éducation dans la population, pourrait apparaître à certains comme un moindre mal nécessaire. L'émergence d'une certaine violence interpersonnelle dans l'école (comme du fait qu'on en parle et qu'on ose lever le voile de ce tabou) est sans doute, déjà, le signe d'une moindre violence. Une visibilité nouvelle de la violence, comme son déplacement et son éclatement au sein du

---

[128]Girard a remarqué chez Shakespeare une méditation sur la société et sur l'effondrement de l'ordre culturel, bien en avance sur celle des sciences humaines :
"*Oh! quand le Degré (Degree) est ébranlé/Qui sert d'échelle à tous les hauts desseins,/L'entreprise est malade ! Comment les communautés ,/Les grades (degrees) dans les écoles et les corporations dans les villes,/Le commerce pacifique entre des rivages séparés,/ Le droit d'aînesse et de naissance,/ Les prérogatives de l'âge, les couronnes, les sceptres, les lauriers/ Pourraient-ils sans degrés, rester à leur place authentique?/ Supprimez seulement le Degré, faussez cette corde,/ et écoutez la dissonance : toutes choses s'entrechoquent/ (....)*
La violence règne sur la faiblesse/ Et le fils brutal frappe son père à mort; ...etc.", *Troïlus et Cressida* (I.3,101-115) trad. Bernard Vincent, et cité par Girard. R. dans *Shakespeare, les feux de l'envie,* Grasset, 1990, p. 200/201.

“tabernacle de la classe”, ajoutés au fait que le seuil de tolérance de la violence est chaque fois moindre, pourraient être interprétés comme une progression vers une exigence de moindre violence et d'heureux présages de son possible dépassement prochain pour peu qu’on s’en donne les moyens.

Pourtant ce modèle simple, et finalement optimiste, d’une société en voie de “désacralisation” du social, s'il est indéniable n'est pas le dernier mot rassurant de la complexité actuelle. Il y a bien cette baisse des consensus mystificateurs, qui laisse, par conséquent, émerger une plus grande exacerbation des conflits interpersonnels, dans les institutions de la rencontre des différents groupes sociaux culturels et des personne Qu’il suffirait alors de les réguler par l’éducation n'est pas totalement pertinent pour expliquer la situation actuelle. Il n’est pas suffisant de faire ici l'éloge d'un différent qui déjà laisserait place libre à la possibilité de négociation d'une paix plus juste. En fait d'autres processus de régulation violente et sacrale de l'indifférenciation sociale se sont mis en place qu'il faudra analyser.

La violence organique et sacrale est stigmatisée, à juste titre, par les valeurs démocratiques. Mais la violence indifférenciée n’est pas davantage supportable ni acceptable. Il n’y a aucun réel progrès à laisser *la guerre des gangs* envahir l’école. Le chaos sans espérance n’attend plus la sonnerie de la récréation, il n’y a même plus la garantie d’autrefois quand l’autorité du maître maintenait à distance du temple de la classe *“ la terreur des coups de main et des vengeances incessantes de bandes commandées par de jeunes meurtriers coqs ou ducs arrogants et pugnaces.. jungles ou forêts primitive, les plus forts suppliciant les plus faibles sans cesse par pur plaisir, et les horions s’abattant sans retenue toujours sur les mêmes... ”*[129]. Elle est aussi intolérable que la violence institutionnelle. Il fallait se soucier de l'une sans négliger l'autre.

S'impose alors pour l’institution scolaire la nécessité de rechercher des moyens vraiment différents pour dépasser la violence. Nous sommes devant le défi de l’alternative. Celui qui consiste à permettre l’instauration de relations interpersonnelles et institutionnelles correspondant au seuil non violent et non sacral de l’anthropogenèse. Si les moyens du sacral qui régulaient auparavant doivent être révoqués sans l'ombre d'une nostalgie complaisante et que les moyens d’un dépassement radical de la violence ne marchent pas encore vivre la transition demande particulière vigilance et discernement. D'autant plus que déjà d'autres processus se sont mis en place.

Ces manifestations de violences interpersonnelles dans l’école, en lien avec une moindre violence institutionnelle et sociale, présentaient un défi intéressant à une société moderne. Elle était pressée de confirmer ses choix de démocratisation. Elle peut encore assumer, en la gérant, cette *crise différentielle*, tout en cherchant des solutions véritablement alternatives. On ne peut pas entretenir de nostalgies passéistes et vouloir restaurer les manières traditionnelles violentes sur le plan anthropologique (réserver l’éducation à quelques-uns, aggraver la ségrégativité des *rites d’institutions*, etc.). Pour vivre au mieux ce défi il fallait comme il faut encore se donner les moyens de voir et de comprendre ce qui se passe. La relative démocratisation de l’enseignement déstabilise un

[129] Michel Serres, *Le tiers instruit* ; François Bourin ; 1991. p. 202

ordre hiérarchique, mais dans cette phase intermédiaire*l'école en mutation* (Charlot) sans pouvoir juguler une violence au profit de l'autre est, sans doute finalement, livrée en proie, à l'une et à l'autre. Aussi, assiste-t-on, inévitablement à des mécanismes de resacralisation du social qui pour n'être plus fondés sur un ordre "hiérarchique" et sacral archaïque n'en sont pas moins redoutables et dévastateurs.

L'Ecole égalitariste et méritocratique instauratrice d'un nouvel ordre sacral

> *"On s'est servi comme on a pu de la concupiscence pour la faire servir au bien public. Mais ce n'est que feindre... On a fondé et tiré de la concupiscence des règles admirables de police, de morale et de justice. Mais, dans le fond..."*
>
> Pascal, *Pensées,* fragments 196 _197.

Dans le second modèle, nous avons une société qui est moins violente de façon organique et qui aspire à plus de justice dans le partage du savoir et des places valorisées dans la société. On assiste alors, à une ouverture de l'école qui va redistribuer l'accès aux privilèges et aux biens du social. C'est une école qui va contribuer à la désacralisation violente du social par une action motrice de redistribution des chances. Dans cette société, on assiste à une véritable "*crise du degree"* selon Girard/Shakespeare. Une crise différentielle, une destabilisation des catégorisations qui jusque là avaient pour fonction de séparer et d'écarter les groupes et les individus. Mais là où il faudrait aspirer à un véritable égalitarisme fondé sur l'accueil universel "Ni juif ni grec,.." Paul, on a une caricature. Dans une crise différentielle, les barrières entre les groupes les individus les frontières nettes entre les classes sociales, les disciplines, les genres, les âges s'estompent, provoquant une permanente instabilité et une situation propice à l'émergence des conflits de tous ordres et à la rivalité larvée. Il s'agit bien de *la peste* décrite par les tragédies.

Cette école en crise *du degree*, l'école des barbares et l'école des saturnales qui hantait les imaginaires festifs de 68, d'abord pour le meilleur puis très vite pour le pire cohabite avec un autre modèle qui devient de plus en plus prégnant. Celui de l'instauration d'un nouvel ordre social et sacral dont l'école serait justement l'instigatrice. Le rêve rationaliste et bourgeois est bien d'instaurer, par l'école, une nouvelle redistribution sociale des chances selon une classification plus "juste" et selon une logique méritocratique qui ne devrait rien au hasard de la naissance. L'Ecole de la modernité rationaliste veut instaurer un catégoriel d'évaluation plus homogène et elle veut éliminer le hasard et la contingence de la naissance et des circonstances. La revendication caïnique aspire, elle aussi, à une plus grande justice distributive. Par une rationalité impeccable, elle veut rétribuer les places et les biens sociaux selon l'ordre *légitime* d'un mérite personnel, évalué par ses soins. Instauré avec l'école républicaine, mais se traduisant concrètement dans les faits, de plus en plus, depuis 1950, un nouvel ordre social est en train de se manifester dans l'école, et à partir d'elle, dans la société.

Paradoxalement et contrairement à ce que croyaient percevoir les théoriciens de la “Reproduction” l’école ne se contente plus seulement d’entériner et de perpétuer une “sacralisation” du social établie, en dehors d’elle, mais elle contribue à en sécréter une nouvelle, de façon endogène à l’institution. Un ordre avec ses catégorisations et ses hiérarchisations propres. Plus désespérant car le référentiel des qualifications méritocratiques ne peut laisser à personne le bénéfice du doute, celui d’alléguer la malchance de la naissance. Il confronte chacun à ses ressources intellectuelles et à sa capacité de les faire fructifier, il produit plus facilement la disqualification que la qualification, quel que soit le niveau de chacun sur le référentiel des catégories de cette “malmesure de l’homme”. Cette nouvelle sacralisation méritocratique rationalisée du social produit alors une catégorisation plus impitoyable[130] et excluante encore, on le constate tous les jours. Et l’on est en droit de se demander avec Hannah Arendt (*La crise de la culture*) si l’ordre oligarchique méritocratique qui a remplacé l’ancien sélectionne vraiment les *meilleurs*.

Dès lors, l’école égalitariste se livre aux jeux sans fin de la compétition pour un savoir réifié, enjeu dérisoire du pouvoir des rivaux. Elle est contrainte de multiplier les ravages de l’humiliation et de l’injuste disqualification des vaincus, autant que l’acharnement essoufflé et la pitoyable victoire au goût amer de ceux qu’elle condamne à l’excellence. Apparente alternative au sacral archaïque, nous retombons dans une sacralisation qui, par certains aspects, peut paraître plus redoutable et violente. Le sacral méritocratique actuel, à bien des égards, produit plus de ravages et de destructions.

Et cela nous ramène à la question épistémologique. L'issue hors du sacral par les sentiers d'une désacralisation sous les auspices d'un profane désenchanté nud conduit à un terrible retour du sacral. Aborder le social non plus à partir des concepts d’une sociologie positiviste unilatérale ou manichéenne qui laisse dans la méconnaissance la violence essentielle, reste la problème majeur sur le plan épistémolgique. Mettre en œuvre l'anthropologie relationnelle paradoxale, attentive aux phénomènes de subtil renversement du sacré et de la violence s'avère vital. Girard, nous a alertés : à vouloir sortir du sacré archaïque on risque fort d’aboutir à un sacré plus violent. Les processus de désacralisation du social peuvent apparaitre comme des conquêtes sociales et historiques mais, non linéaires, et bien souvent remises en question, elles cohabitent avec des mécanismes plus archaïques et violents de gestion du social, dans leurs régressions. On peut donc s'attendre à une superposition de processus enchevêtrés à ceux qui ont été incités par la réaction à leurs propres effets..

La mise en œuvre des concepts de l’anthropologie relationnelle a produit de l’intelligibilité. Nous voyons plus clair dans les processus institutionnels qui engendrent la

---

[130] Plus humiliante car elle confronte chacun avec une (d)évaluation de soi *"Si je n'entre pas à Polytechnique, ce n'est pas parce que je suis enfant d'ouvrier, mais parce que je ne suis pas un génie. Si je n'arrive pas à entrer en seconde, ce n'est pas parce que je suis enfant d'ouvrier mais parce que je suis en échec scolaire..."* Charlot, 93, *op. cit.* p.91, auto-disqualification de soi-même, qui, au-delà des actes et des prédicats, bascule vite dans la blessure intime d'une dépréciation ontologique de soi-même, source de haine de soi et de l'autre qui n'est plus perçu que comme concurrent et rival putatif.

violence à l'école aujourd'hui. Cette hypothèse de processus de désacralisation et de resacralisation dans leur interférence est susceptible de rendre compte du durcissement que chacun peut constater et déplorer dans la vie éducative institutionnelle et interpersonnelle.

Loin d'être découragée par le niveau macrosocial et politique auquel se manifeste le problème dans son ampleur avec leurs ramifications nous pensons que l'analyse relationnelle grâce à la compréhension des processus, par la modifications des attitudes interpersonnelles qu'elle demande peut contribuer sans doute déjà, à l'instauration d'une moindre violence. Plus encore, les concepts relationnels de l'anthropologie éducative peuvent aussi nous permettre d'entrevoir des solutions, dans l'exercice de la relation personnelle avec le niveau d'initiative et de liberté responsable qui échoit à chacun.

A cet instant de l'analyse, nous ne voyons d'autre issue à cette terrible machine à sécréter de la violence que dans l'instauration, sans conditions et dans les meilleurs délais, d'une autre règle relationnelle celle qui consiste à mettre au centre de l'attention et de la collaboration les plus en difficulté. Le tiers, celui qui est habituellement exclu de la relation de connivence des autres. Cette démarche d'intégration relationnelle véritable sans fausse valorisation victimaire, serait la seule solution susceptible de rendre à chacun, dans la rencontre avec les autres, une dignité pacifiante. La seule façon valable de venir à bout de cette violence consisterait à réguler et à gérer le conflit et la crise permanente en instituant des rituels de moindre violence autour des plus fragiles et dans la perspective d'une défense des droits de l'homme. Le *sujet de l'éducation comme personne* est sans doute le seul modèle qui nous permette d'en concevoir les modalités.

L'alternative de l'intégration du tiers

On a vu comment, chacun des trois mécanismes de (dé)régulation sociale qui interfèrent, actuellement, contribuent à une dégradation de la relation sociale et intersubjective, chacun percevant l'autre comme rival et obstacle, dans une même ruée pour le savoir et la reconnaissance sociale conçues comme des objets de concupiscence (*con-cupescere* : convoiter avec la même avidité). La seule alternative possible, ici, devient celle d'une évaluation vraiment qualitative centrée sur le savoir-vivre, le savoir-être, le savoir-être-avec-*lui,* l'autre comme tiers. Concevoir la classe comme un espace relationnel d'intégration du tiers, le tiers étant l'étranger ou le plus démuni, le plus en difficulté, le plus "handicapé". La synergie relationnelle n'opérant plus *comme collusion de chacun contre* ce ou celui qui est à exclure, mais comme *coalition pour* le bien être du plus en difficulté (en soi et en l'autre). Les expériences actuelles d'intégration véritable nous montrent qu'il ne s'agit pas d'une utopie mais d'une réalité surprenante. La folie des "Béatitudes" cette inversion des valeurs qui met au coeur des processus interlocutifs le plus fragile[131], le plus pauvre, est sans doute seule susceptible de rétablir une véritable justice et d'assainir raisonnablement, pour chacun, l'atmosphère relationnelle.

---

[131] Ne renouvelons plus le terrible malentendu du XIXè siècle, la critique du "ressentiment", à la suite de Feuerbach et Nietzsche a peut-être produit quelques lueurs, elle a surtout déployé des catastrophes anthropologiques (nazisme, totalitarisme, libéralisme darwinien, etc...). L'éloge de la force, fut-elle intellectualiste, bascule dans l'horreur, inévitablement.

Encore faudra-t-il se garder d'un piège qui nous guette, dans le chemin de l'intégration du tiers. Il ne s'agit pas d'intégrer le tiers comme *objet* (de la sollicitude) mais comme *sujet* véritable. L'attitude relationnelle de l'intégration est beaucoup plus exigeante, elle implique, d'instaurer des pratiques éducatives et interlocutives dans lesquelles aucun ne soit enfermé ni réifié dans un statut de tiers exclu, de *délocuté* (celui dont on parle, et qui ne reprend pas à son tour la parole, pour assumer et modifier ce qu'on dit de lui) bref, d'assisté.

Tiers qui peut cependant, si l'on n'y prend garde, très vite, être amené, sur le plan relationnel, à jouer le rôle du *tiers pervers* du désir mimétique que Girard[132] à montré fonctionnant dans d'autres contextes. L'égalitarisme jacobin a fait, malgré ses bonnes intentions, de notre école, un champ de course à l'élitisme et aux diplômes, l'envie et le désir y sont moteurs. Le tiers *handicapé* (métaphore éloquente !) tient sur cet hippodrome de l'excellence une place déterminante : tiers repoussoir qui stimule, chez les autres, désormais galvanisés par la peur d'échouer, comme *lui*, le désir de réussir envers et contre tous. Tiers qui rapproche le couple des joueurs jusque dans une même envie (qui les assemble tout en les opposant dans la rivalité) d'être, par contraste, les meilleurs. *Tiersus gaudens*, qui "éponge le surplus" symbolico-économique des gagnants, rendant la rivalité moins intolérable, la victoire plus décente. Tiers assisté par la sollicitude anonyme des sociétaires, dans le *potlatch* sacrifié pour la "bonne conscience" générale. Ainsi la relation interpersonnelle, institutionnelle et sociale reste-t-elle enfermée dans les rets d'une économie libidinale perverse, les joueurs n'y sont pas encore dans une relation ternaire, libératrice pour chacun, le tiers est enchaîné à un binarisme de l'affrontement qu'il stimule, module et régule tout à la fois.

Cette situation reflète, assez bien, celle de la relation des sociétaires dans l'économie politique du libéralisme. Cette tiercéité-là est encore celle d'une mauvaise *mimésis de l'appropriation* (Girard), elle ne peut libérer les doubles qu'elle enferme dans la collusion confirmée par l'exclusion (à l'intérieur encore plus efficace). Sans songer un instant, à contester la nécessité d'une aide sociale qui reste un droit fondamental de la personne (Maritain, etc.) nous pensons qu'il faut la concevoir selon des dispositifs interactionnels de dignité et d'initiative pour chacun. Ce changement des mentalités s'inaugure à l'école, dans une perspective intégrative. Nous serons amenée, plus bas, à l'issue de l'examen des trois finalités de l'éducation, à approfondir cette analyse d'une véritable intégration interpersonnelle et institutionnelle.

---

[132] René Girard nous a montré que la littérature avait pour vocation de découvrir dans leur subtilité ces mécanismes triadiques, la plupart du temps sur le plan de la relation amoureuse mais aussi dans d'autres domaines : statut social, prestige, etc..
(voir *Shakespeare, les feux de l'envie,* Grasset 1990).
Il faudra bien reconnaître que nos fonctionnements intersubjectifs et institutionnels reproduisent à leur tour et, sans doute largement à notre insu, les mécanismes de la triade perverse. Jean Pierre Dupuy a développé une intéressante analyse de l'économie politique sur un schéma explicatif proche dans *Le sacrifice et l'envie, le libéralisme aux prises avec la justice sociale,* Calmann-Lévy, 1992.

Chacun doit pouvoir reprendre à son propos ce qu'on dit de lui pour l'assumer, s'il le peut, pour le transformer, s'il le veut, dans l'initiative véritable. Chaque fois que nous avons un dysfonctionnement du tiers nous avons, en regard, la structure inverse canonique ou plutôt la structure de la conversion du mécanisme pervers ; ainsi en contraste et en écho aux dysfonctionnements nous devrions trouver les tierceités heureuses en éducation (le *tiers didactique* entre l'objet de savoir et le sujet apprenant, *le tiers éducateur et oblatif* entre le sujet et lui-même, le *tiers médiateur* entre les sujets en discorde, *le tiers intégré* dans une relation de *coalition pour* et non de *collusion contre*, etc.) Nous explorerons plus exhaustivement le réglage discursif de la communication éducative non violente avec le souci central de l'intégration du tiers.

La créativité des pratiques pédagogiques et didactiques a, bien heureusement, souvent, largement anticipé sur la théorie, par l'invention de ces dispositifs de l'intégration du tiers en éducation. La théorisation du paradigme d'un sujet en relation comme *personne* rejoint et conforte ces pratiques, elle met en garde contre les dérives, enfin elle permet une réarticulation de la réflexion en éducation autour des grandes finalités qui la constituent.

Voyons maintenant ce qu'il en est pour la seconde finalité, la plus fonctionnellement évidente des trois, celle de la construction de savoirs, par vocation liée à l'école.

III - 2 VIOLENCE OU CONSTRUCTION, DANS LA RELATION, D'UN SAVOIR VRAIMENT APPROPRIÉ

"*L'homme est un animal qui a besoin d'un maître.*
Mais où va t-il trouver ce maître ? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Or ce maître à son tour est comme un animal qui a besoin d'un maître." , Kant.[133]

L'école rencontre la violence qui contrecarre la finalité de l'accès pour chacun au patrimoine. Si l'école ne permet pas, ou pas assez, l'appropriation d'un savoir par l'élève c'est qu'elle exerce, par des processus qui restent à préciser dans la perspective de trouver des alternatives, une insupportable violence. Nous n'envisagerons pas de recourir aux statistiques[134] témoignant largement d'un lourd échec scolaire dans l'appropriation véritable des savoirs. Nous examinerons, plus radicalement, selon notre perspective anthropologique

[133]Kant E. *Réflexions sur l'éducation*, (trad. et notes de Philonenko. A.), Vrin, 1993 (7° édition), p. 73.

[134] Laissons cette tâche, indispensable par ailleurs, aux sociologues quantitativistes de l'éducation.

relationnelle, la relation d'apprentissage/enseignement en ce qu'elle est obstacle ou non, à l'accés aux savoirs. En quoi, pouvons nous considérer que la violence se produit, dans et par la relation éducative, pour empêcher un savoir approprié ?
Certains ont pu dire que la violence était ancrée au coeur de la raison et du savoir. Cette liaison originelle entre la violence, la souffrance et le savoir ne remontent pas seulement à l'arbre du péché originel, pour Michel Serres, mais elle doit s'inscrire, en chaque aspirant à l'instruction, comme une fondation tragique *"nous pensons parce que je souffre* "[135] (peut-être parce qu'*il* [136] souffre). Il est difficile de comprendre cela. Mais l'ayant compris il est certainement encore plus difficile de l'accepter comme une fatalité ou une malédiction pesant sur la condition humaine.
Disons tout d'abord, qu'une relation éducative, même conviviale et agréable mais qui interdirait, ou permettrait mal l'accès pour l'élève à un savoir investi et approprié[137] serait une manifestation de la violence éducative. Mais cela nous engage à étayer notre supposition selon laquelle dans la relation, et même, par, (grâce à) la relation éducative, un savoir et des connaissances investies et appropriées par les élèves peuvent se produire.
Cela nous confronte à la nécessité de définir ou du moins de circonscrire la relation éducative. Plus que simple relation maître-élève(s) elle passe par un rapport vécu à l'école, à tel établissement scolaire, à telle équipe éducative. Elle est constituée aussi des relations entre élèves dans telle classe, par l'intermédiaire ou non de tel enseignant. Elle est relation à l'école, en rapport avec l'autre relation éducative : celle vécue avec les parents[138]. La relation éducative est une architecture formidable et articulée. Meta-relation qui mériterait d'être minutieusement auscultée dans sa complexité vertigineuse et en fonction des multiples paramètres qui la constituent.

---

[135]Michel Serres, (*op. cit*. p.106.).
[136] Le “il” étant ici, selon nous, le tiers exclu qui fonde le pacte symbolique violent dont nous parle le structuralisme qui a su en montrer l'importance.
[137] Par *approprié* nous désignons une relation d'intériorisation et d'attribution d'un sens existentiel autant que sémantique, syntaxique et pragmatique à un savoir. Le savoir approprié est celui qui a été réélaboré et recontextualisé par le sujet en fonction de savoirs, d'expériences ou de questions antérieures.
[138] Une conception de la relation éducative scolaire d'enseignement/apprentissage qui occulterait, minimiserait, disqualifierait ou mépriserait dans le produit relationnel de la relation éducative, la place et la part de la relation éducative familiale, serait une conception violente de la relation éducative scolaire. Signalons que dans les textes officiels de l'enseignement public, en France, est apparue dans les années 90 une notion fort importante, celle de "*communauté éducative* " appelant les enseignants non seulement à se concerter dans le cadre de *l'équipe éducative*, ensemble du personnel enseignant et administratif d'un établissement, mais aussi à envisager l'éducation de concert avec les autres membres du personnel de l'établissement, comme, surtout, avec les familles. Inutile de dire que, pour l'instant, dans l'état actuel des pratiques et des mentalités, cette injonction officielle reste lettre morte et qu'elle est voeu pieux. Or tant que la relation éducative ne se donnera pas les moyens d'être un produit relationnel réglé selon une non violence communicationnelle avec intégration du tiers, laissant part d'initiative et de liberté à chacun dans la concertation, elle sera probablement manifestation violente et engendrera de la violence, cher payée, par les élèves.

La théorie générale des relations[139] permet d'entrevoir que la relation éducative est un complexe *produit relatif* [140] de multiples relations en interférence, aux effets enchevêtrés les uns au autres et qui, comme telle, nécessiterait un examen adéquat[141] à cette extrême complexité. Ici, sans occulter cette réalité de *produit relationnel*, et en le prenant en compte, dans la mesure du possible, nous serons forcément amenée à en simplifier la complexité. Sans négliger, complètement, *l'effet classe, l'effet famille*, *l'effet établissement*, nous voulons nous centrer sur la relation éducative d'enseignement/apprentissage entre l'enseignant et l'élève. Ainsi l'analyse peut-elle se focaliser successivement sur les éléments dans leurs relation les plus simples sans ignorer les combinaisons plus vastes dans lesquelles elles viennent s'inscrire.

Cela impliquera de percevoir la relation éducative scolaire dans sa réalité élémentaire mais complexe non pas comme simplement dyadique entre le maître et l'élève mais comme relation triadique entre trois termes : le maître, l'élève et l'objet d'apprentissage. Cela impliquera aussi la nécessité de concevoir cette relation comme comportant deux converses. Ce qui n'a encore jamais été fait, selon nous.

Les travaux de Marcel Postic[142] sur la relation éducative ont justement mis l'accent sur les conditions sociologiques, institutionnelles et psychologiques de cette relation. Ils insistent tout particulièrement sur les conditions d'assymétrie de cette relation qui impose un véritable pari sur le temps pour être réduites. Mieux, grâce à la psychanalyse largement convoquée, Postic peut repérer les ambivalences inhérentes à la relation avec ses occasions de conflit.

Si Marcel Postic mentionne l'existence d'un *processus enseignement-apprentissage*, pour souligner, à juste titre, l'insuffisance des perceptions unilatérales, à peine cependant le saisit-il comme une nécessité d'ajustement de deux démarches autocentrées[143] quoiqu'en

---

[139] Voir, particulièrement, les travaux de Russel "Les paradoxes de la logique" in *Revue de Métaphysique et de morale*, vol 14, 1906. et "La théorie des types logiques", in *Revue de Métaphysique et de morale*, vol 18, 1910. repris dans *Écrits de logique philosophique*. trad. Jean Michel Roy, PUF, 1989.

[140] "*Le produit relatif de deux relations doit être une relation. (...). Ainsi la relation d'un grand-père maternel à son petit-fils est le produit relatif de la mère et du père. (..) Le produit relatif, ainsi que témoignent ces exemples n'est pas commutatif, et n'obéit pas à la loi de tautologie. Le produit relatif est une notion d'une très grande importance*" Russel, *Écrits*....etc..(*op. cit.* p. 50.). Si l'on nous met en garde sur l'importance de cette notion, sur le plan logique, combien plus encore devons-nous lui en accorder sur le plan anthropologique, lorsque nous savons, grâce aux travaux de Bateson, quels dysfonctionnements entraînent ces produits relatifs lorsqu'ils sont vécus comme des antagonismes inconciliables dans leurs injonctions. Bien des élèves sont ainsi tiraillés entre telles et telles personnes ou entre la famille et l'école, et l'opération relative qui en résulte (addition, soustraction, ou multiplication) peut sans doute produire des effets surprenants.

[141] Étude qui devra être entreprise, ultérieurement, dans le cadre déjà constitué d'une anthropologie relationnelle éducative, avec des outils adéquats. Elle est actuellement prématurée.

[142] Voir Postic, M., *La relation éducative*, PUF. 1979, édition revue et augmentée 1982.

[143] "*Les théories de l'apprentissage risquent en effet, de faire percevoir l'enseignant comme le manipulateur de stimuli et de renforcements, et l'élève comme le sujet réagissant aux sollicitations, comme celui dont le comportement est entièrement sous la dépendance des*

interaction. Sans perception du triadique et des converses la conscience de la portée du fait relationnel est affaiblie. Cet auteur ne peut donc pas construire le concept nouveau qui s'impose, il ne s'agit chez lui que du pré-concept. Concevoir deux mécanismes autogénérés en symétrie ne revient pas à prendre en compte la primauté du fait relationel avec sa triadicité mimétique. Le *feed-back* rétroactif entre deux subjectivités mues par des intentionalités individuelles n'est pas encore le relationnel. Une approche vraiment relationnelle devrait prendre toute la mesure de la transaction inscrite au coeur du désir et de l'intentionalité dans l'entre-deux et le mimétique de la réciprocité pour le meilleur et pour le pire. La relation éducative est, en effet, fort complexe dans son élémentarité elle-même, car elle est triadique et non dyadique (relation entre trois termes, au moins : enseignant/élève/objet[144] d'apprentissage).

Amputer cette relation d'un des termes, d'une des converses, ou minimiser leur importance implique automatiquement de redoutables dérives. Dérive pédagogiste qui délaisse le souci du *savoir en situation d'enseignement/apprentissage*. Dérive didactisante qui minimise le souci de l'*élève en situation d'apprentissage/enseignement*. L'approche actuelle de la didactique mettant l'accent sur le triangle maître-savoir-élève, pourrait être une étape importante de la découverte du triadisme inhérent à la relation, si moins instrumentale, elle considérait la dimension proprement éducative de la transaction sans se contenter de l'instruction.

Certaines approches actuelles de l'apprentissage/enseignement mettent en lumière le rôle de *l'autre dans la construction du savoir*. L'élucidation du *conflit interpersonnel dans la dynamique socio-cognitive* nous semble un effort appréciable pour s'approcher de la relation transactionnelle d'appropriation. Cela reste cependant encore insuffisant tant qu'on a pas véritablement montré que la relation éducative est une *mimésis d'appropriation* avec ses aléa. Cette méconnaissance de la violence et de la réciprocité mauvaise empêche de voir que la relation éducative est profondément altérée par des dysfonctionnements inhérents et de chercher comment elle doit les surmonter. On reste dans une compréhension romantique

---

stimuli externes. C'est oublier que les élèves sont des acteurs dans le processus apprendre-enseigner, qu'ils agissent par leurs attitudes, par leurs actes, qu'ils manifestent des comportements opérants, voire des décisions, affectant leur apprentissage et celui des autres avec lesquels ils sont en communication. C'est oublier aussi que le processus enseigner-apprendre s'effectue dans un milieu caractérisé sociologiquement, qui dépasse le cadre de la classe et de l'école.

On sépare donc arbitrairement acte d'apprentissage et acte d'enseignement. Leur point d'articulation se trouve dans la finalité commune à l'un et à l'autre, la socialisation de l'être. Le mécanisme d'ajustement des deux démarches s'établit grâce à la communication qui, par un mouvement de va-et-vient, assure la régulation du processus. ", Postic, *op. cit*. p.19.

[144] La notion d'*objet* ici, mériterait d'être reconsidérée car, en effet, les objets propres à une discipline d'enseignement ne sont pas *stricto sensu* de purs objets, ils sont plutôt constitués par l'intersubjectivité prise dans les réseaux de la textualité qui l'exprime. Le cas est particulièrement évident pour la littérature. Les pratiques textuelles littéraires, comme objets d'enseignement, sont réseaux d'intersubjectivité dialogiques sur le plan *interne* (intra diégétique) comme sur le plan *externe* (interlocution externe du texte littéraire qui instaure, on l'a vu, un pacte ou du moins une relation entre l'auteur et le lecteur). Ainsi donc, il s'agit bien de relation nouée entre trois termes relationnels, au moins.

de la relation tant qu'on se refuse à envisager la réciprocité mauvaise et la violence qui la travaillent.
Un examen nouveau s'impose donc. Il devra considérer deux relations converses[145] : a) la relation triadique et transactionnelle d'enseignement : *enseigner quelque chose à quelqu'un* entre le maître et l'élève et b) la relation triadique et transactionnelle d'apprentissage : *apprendre quelque chose de (ou par la médiation de) quelqu'un*. entre l'élève et le maître. Chacune est réciproquement travaillée par la *mimésis de médiation ou d'appropriation* avec leurs difficultés inhérentes (jamais encore analysées de façon systématique). Nous appellerons désormais relation d'enseignement/apprentissage cette relation éducative caractérisée par le rapport ternaire au savoir selon la mimésis, constituée de deux relations converses, réciproques et non symétriques.
L'anthropologie relationnelle éducative devra se préoccuper tout particulièrement de l'élève mais aussi de l'enseignant comme étant deux termes pris dans les rets de la relation et devant, à travers elle, donner et trouver sens. La connaissance de cette relation avec les contraintes qui lui sont propres peut aider les personnes décidées à faire l'usage de toute la marge d'initiative et de liberté dont elles disposent à la modifier, dans le sens d'une plus grande justice (dans le souci de leur responsabilité et de celle des autres partenaires). L'anthropologie relationnelle éducative devient ainsi, la discipline par excellence de la formation des maîtres.
* Conditions nécessaires a priori de l'apprentissage
L'apprentissage concerne l'accès pour l'élève à un savoir effectif dans la connaissance. Par *savoir* nous entendons un ensemble de concepts, de notions et de pratiques, pris dans des jeux et des pratiques textuels (avec leurs règles spécifiques) qui les produisent dans leurs questionnements. Ces savoirs sont distribués par l'école, à travers les disciplines scolaires, en tant qu'elles renvoient à des disciplines de référence, par une nécessaire transposition mais avec, trop souvent, des déformations graves. Le savoirs scolaires devront, dans la mesure du possible, pour ne pas faire violence à l'élève, lui permettre d'entrer en contact, progressivement avec des pratiques discursives des champs disciplinaires, (scientifiques, littéraires, philosophiques, médiatiques, religieuses, institutionnelles etc.) celles d'un savoir vivant. Nous n'aurons pas, ici, la place d'aborder le vaste problème de la critique des contenus de savoir, de leur choix, de leur hiérarchisation, de leur actualisation, de leur vulgarisation. Cette question, avec celle de la formation des enseignants (concernant leur propre appropriation de savoirs actualisés dans les différentes disciplines et, tout particulièrement, dans les disciplines scientifiques qui exigent des procédures de vérification attestéés, selon les règles de la discussion argumentative des controverses théoriques), mériteraient une étude spécifique. Nous nous contenterons, de mentionner que les savoirs doivent être approchés comme des savoirs en mouvement, objectivables, critiquables, et

---

[145]"*La relation a un sens qui permet de distinguer parmi les deux termes qu'elle relie celui d'où elle procède ou* référent*, et celui vers lequel elle va, ou* relatum*. Toute proposition relationnelle en implique une autre de sens inverse, qui est dite relation converse*. " Russel, *Ecrits logiques. ..* (*op. cit*. p. XXVIII.). On peut déplorer, ici, que Russel n'envisage que le cas de la relation binaire, hélas ! Il n'existe pas encore, à notre connaissance, de théorie constituée pour la relation ternaire qui est pourtant la réalité de la relation humaine, selon nos hypothèses anthropologiques et qu'on ne peut travailler faute d'outils théoriques appropriés.

vérifiables ou confirmables. Dans le dernier chapitre nous tenterons de montrer qu'ils sont *praxis discursives et textuelles* et peuvent comme telles être personnifiants ou non. L'élève pourra y accéder dans la mesure où la rencontre des références et des concepts présentés dans le champs discursif où ils s'enracinent, dans leur cohérence et leur progrès, prend sens pour lui, en modifiant ses propres représentations antérieures. Pour sortir de la violence, la relation éducative doit autoriser et favoriser cet accès au savoir qui donne *sens*.
Nous dirons qu'il y a une forme de violence, non seulement, si pour l'élève il n'y a pas apprentissage mais même si ces apprentissages étant réalisés il n'y a pas une réfléxivité les concernant ou une aptitude à en disposer pour les transposer dans d'autres contextes ou les mettre au service d'autres tâches. Enfin, nous dirons même qu'il n'y a pas véritablement *savoir* si l'élève n'a pas conscience d'avoir mis en œuvre ses ressources propres et qu'il a vécu, (ou se conçoit comme ayant vécu), passivement l'apprentissage[146]. Curieusement, cette violence non seulement, n'est pas souvent perçue comme telle par les élèves mais elle est même, quelquefois, réclamée par eux. De façon plus exigeante encore, nous considérons qu'il y a violence si les savoirs ne donnent pas sens à la vie et à la construction de l'identité personnelle de l'élève (la deuxième finalité de l'école étant profondément imbriquée à la troisième finalité qui sera examinée plus loin). Le savoir ainsi approprié et engagé comme ressource au service de l'identification du sujet et son action dans le monde devient connaissance.
Nous avons ainsi défini ce qui nous semblait constituer les conditions nécessaires d'une véritable appropriation d'un savoir vers la connaissance.

* Conditions développant les processus épistémiques
Avant d'étudier la possibilité ou non pour la relation éducative de favoriser un savoir chez l'élève et pour fournir un exemple à notre réflexion, sans développer trop longuement des cas avérés de violence par l'échec dans les apprentissages (comme l'illettrisme qui sera examiné plus loin-), nous nous contenterons d'évoquer les analyses de quelques témoignages d'élèves parlant de leur relation au savoir. Nous espérons, par là, apporter un précieux et complémentaire éclairage expérimental sur les conditions qui empêchent ou favorisent l'optimalisation du processus épistémique chez l'élève, par la relation éducative.
Ensuite, à la lumière des hypothèses et des concepts de l'anthropologie relationnelle sur les caractéristiques d'une relation qui produit du savoir (notamment celui du *modèle obstacle*, ou du *ressentiment* comme dysfonctionnements dans la relation d'enseignement) nous pourrons nous engager dans un examen critique de quelques théories de l'apprentissage et de l'enseignement qui ont cours dans l'institution scolaire et qui contribuent à informer et à former (à déformer ?) les enseignants. Cet examen critique devrait nous permettre de discerner quelles approches de l'apprentissage et de l'enseignement favorisent, selon la perspective de l'anthropologie relationnelle, une relation productrice de significations et de sens dans les processus épistémiques scolaires. Examen critique de la violence qui sera toujours conduit vers la définition optimalisée du réglage de la relation en éducation.

---

[146]" *le prof, ou l'école ne m'a rien appris*" peut-on trouver comme expression dans les bilans de savoir des jeunes de collèges. (voir, B. Charlot; E. Bautier; J.Y. Rochex*; Ecole et savoir dans les banlieues .. et ailleurs*. Armand Colin ; 1992.). Confusion révélatrice, ici, entre les converses, le jeune confond l'apprentissage et l'enseignement et il vit l'apprentissage de manière passive.

Grâce à ce premier repérage d'une violence dans l'éducation, au niveau de l'empêchement de construction appropriative de savoirs, nous pensons préciser les fondements d'une anthropologie relationnelle éducative. Aboutir à un paradigme relationnel simple de la relation éducative pour favoriser l'entrée dans le pacte symbolique, selon le second seuil, permettra une ontogénèse plus pertinente et productive des différents jeux de langage et jeux ou pratiques textuelles, et particulièrement des plus générateurs du dépassement de la violence. Nous reconnaîtrons alors les dispositifs interlocutifs à mettre en œuvre dans la pratique éducative et pédagogique pour favoriser l'émergence progressive et optimalisée d'un sujet du dépassement de la violence en éducation et par l'éducation.

* Quelle relation au savoir et quel impact des relations dans l'accès au savoir ?

Si l'école est d'abord un lieu de transmission du savoir, cela implique que l'élève puisse y recevoir et s'approprier ce savoir dans les meilleures conditions, pour en faire quelque chose qui prenne sens pour lui. Avant d'examiner, plus en détail, les modèles explicatifs de l'apprentissage, il est bon de poser, en amont, la question de ce qui mobilise chez l'élève la mise en route de ses processus d'apprentissage. L'anthropologie relationnelle fait l'hypothèse que c'est une certaine qualité de la relation éducative ou du complexe produit relatif qui la constitue.

Notre enquête impliquée dans l'examen critique des discours en éducation s'intéressera donc légitimement aux recherches qui, par des présupposés théoriques et méthodologiques différents de ceux de l'anthropologie relationnelle examinent les relations au (et dans le) savoir. Nous rencontrons ainsi dans certains travaux[147] des observations susceptibles d'étayer, et de confirmer ou vérifier en partie, les hypothèses de l'anthropologie relationnelle. Ils constatent ainsi par exemple, que le *rapport au savoir* est comme motivé et produit chez l'élève par un ensemble complexe[148] de relations dynamiques et qu'il est une dimension *épistémique* et *identitaire* imbriquées.

La sociologie de l'éducation : les relations et leurs effets sur les processus épistémiques

Pour ces chercheurs, les influences relationnelles (prises en considération dans leurs interactions réciproques et dynamiques) sont ce qu'ils nomment : *effet classe ou établissement*, *effet copains ou bandes*, *effet famille*, *effet fille*, *effet discipline*, *effet pratique pédagogique*, *effet enseignant*, etc[149]. Pour nous, ce sont des relations, dans leur

---

[147] Nous pensons plus particulièrement aux travaux de Derouet, Dubet, ou surtout aux travaux de B. Charlot, E. Bautier, J.Y. Rochex, (*op. cit*.). Nous nous référerons surtout, ici, à l'article de synthèse publié par Charlot "Rapport au savoir, et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue" in *Sociétés Contemporaines*, n° 11-12. 1992, p. 119-147.

[148](Dans le langage de la théorie des relations on parlerait de *produit relatif*, aux multiples constellations).

[149] cette perspective de recherche, sortant définitivement d'un causalisme linéaire sur le plan épistémologique exprime en termes de *processus* et non de *facteurs*, les influences participant à la construction de ce qu'elle appelle *l'histoire singulière* de l'élève : "*Cela implique que l'on pense en termes de pluralité constructive, et non de linéarité déductive. L'état initial d'une situation est caractérisé par une pluralité d'éléments hétérogènes : sexe, parents, origine ethnique, copains, histoire antérieure, image de soi, identité personnelle et sociale, compétences sociales, cognitives, langagières, attentes et projections dans l'avenir, modèles de référence, etc. Chacun de ces éléments fait plus ou moins sens pour l'individu,*

ambivalence et leurs contradictions, qui opèrent là, à travers de complexes produits relationnels aux interférences difficiles à désenchevêtrer. Dans ce que disent les élèves interrogés lors d'entretiens, les effets de la relation sont manifestes.

Les autres élèves, les copains, comptent beaucoup, dans la vie de l'élève et pour sa relation au savoir et au travail scolaire, comme on pouvait s'y attendre. Ils peuvent fonctionner et être perçus comme des obstacles, ou au contraire, inciter à travailler. Ce "*thème revient de façon fréquente dans les bilans et dans les entretiens : celui des copains et de l'ambiance de la classe. Pour les élèves l'explication est immédiate : s'ils ne travaillent pas, c'est à cause de "l'ambiance" de la classe et parce qu'ils se sont laissés entraîner par les copains. (...)..c'est parfois par un ou deux copains et copines. Ils vont, semble-t-il, jusqu'à redoubler "volontairement" pour rester avec les copains promis au redoublement. (...) Mais les copains qui vous font "plonger", "couler" sont aussi ceux de l'extérieur, de la cité, nous les avons rencontrés surtout dans l'histoire des garçons en difficultés souvent issus de l'immigration."*[150] Le poids de la bande, ou du groupe informel, comme modèle identificatoire tyrannique, avec interdit de se démarquer, peut en effet, peser très lourd sur le destin des élèves et notamment sur leur (des)investissement du savoir. L'élève sérieux ou "l'intello" sont alors perçus comme anti-modèles identificatoires : "bouffons". Il faut alors, pour aller contre cette "mauvaise" influence, faire jouer le contrepoids d'autres relations et l'on constate que, bien souvent, la relation à l'enseignant, alors, "ne fait pas le poids", malheureusement. Quelquefois la famille, le changement d'établissement avec autres professeurs ou autres élèves peut venir rétablir une dynamique positive[151] dans le processus épistémique.

La famille aussi, bien évidemment, peut jouer, selon les circonstances, comme un modèle obstacle, une occasion de trouble. Au contraire, elle peut dynamiser les processus épistémiques et surtout les processus identificatoires chez l'élève. Les familles vont

---

est plus ou moins lié aux autres. Les éléments liés peuvent être assemblés par le chercheur en une "constellation". Le poids de chaque élément et la configuration de la constellation peuvent changer dans le cours même du processus : le processus est cette dynamique même, il est la dynamique d'une constellation d'éléments.", Charlot, (*op. cit*. p. 125). Cette position, nous y reviendrons plus bas, nous semble inaugurer une étape de dépassement de la violence sur le plan épistémologique au niveau de la réflexion sur l'éducation : la culpabilité ou responsabilité n'étant plus imputées à des facteurs, de manière plus ou moins causaliste et linéaire, c'est-à-dire, sacrificielle, en bout de course. Les notions de *processus dynamique* et de *constellation,* à prendre en compte, nous semblent un progrès vers le relationnel. Néammoins pour sortir définitivement du factoriel, fut-il constellaire dans sa structuration, il faudrait définitivement s'engager sur la voie du relationnel. Ce sont des relations à l'oeuvre dans leurs (dys)fonctionnements et non simplement des éléments qu'il faut se donner le moyen de voir et de montrer.

[150] Charlot (*op. cit*. p.131.)

[151] Des témoignages d'élèves attestent de cette contre influence jouée par d'autres relations : "*Celui de Malika (3èSD) qui a eu la chance de redoubler sa 5è dans la classe du fils du directeur. Celui de Youssouf (3èP), qui menacé par son père d'être renvoyé en Guinée, opère une véritable conversion scolaire : il négocie un changement de collège, romps avec la bande de zoulous avec laquelle il traînait, jette ses vêtements habituels et renouvelle sa garde robe*....." . *(op. cit*.) p.130.

favoriser, ou non, un processus de personnification des jeunes à travers le réseau de relations qu'elles mettent en œuvre[152]. Ces travaux montrent comment ces effets de produit relationnel "*contribuent à structurer l'histoire scolaire des jeunes, ils ne la déterminent jamais*."[153]Comme pour les copains, il devient évident, à la lecture de ces témoignages d'élèves, et de leur commentaire par les chercheurs, que, selon les circonstances, la famille aussi jouera le rôle de modèle obstacle ou, au contraire, de médiateur dynamiseur. Des processus démobilisateurs, sont à l'œuvre si des drames familiaux, (divorce, chômage etc.) sont trop lourds à porter pour l'élève ; si, tel ou tel parent a une demande ambivalente : *"réussis à l'école mais ne me dépasse pas*" ou si, au contraire, la demande de réussite se fait harcelante ou écrasante[154].

Inversement, des processus mobilisateurs se manifesteront, lorsque les modèles se feront incitatifs, de manière positive, fut-ce par des détours paradoxaux, comme cette "*grande soeur qui quelquefois a elle-même échoué dans ses études et met les plus jeunes en garde contre ce qui leur arrivera s'ils ne travaillent pas à l'école"* ou encore *"quand la réussite scolaire des enfants est vécue par les parents comme la poursuite, par d'autres voies, du projet de réussite qui a provoqué leur propre émigration, et quand les enfants assument et reprennent à leur compte ce projet."*[155]

Ces recherches actuelles sont assez dissonantes sur le plan épistémologique, avec les études plus classiques en sociologie de l'éducation qui insistaient souvent sur les déterminismes venant de la famille et de ses pratiques culturelles en termes de "catégories socio-professionnelles". Ici, on illustre, au contraire, le fait que si l'influence des familles est très forte, cela réside surtout dans la relation. Le tournant du paradigme relationnel est résolument pris.

La relation avec l'enseignant est elle aussi examinée. Celui-ci sera un médiateur d'autant plus efficace du savoir qu'il ne capturera pas pour lui-même l'attention ou l'investissement affectif de l'élève. mais qu'il saura les tourner vers leur objet légitime (la référence et le savoir), celui de l'attention conjointe du processus épistémique. Ainsi trouve-t-on des observations significatives telles que : "*les élèves en difficulté "écoutent la maîtresse " alors que les élèves en réussite "écoutent la leçon"."* [156]; ou encore : "*le débordement d'affectivité conforte le jeune dans l'idée qu'il faut travailler à l'école pour faire plaisir à l'enseignant et aux parents et le détourne à nouveau de l'accès au savoir comme sens"*[157]

On pourrait encore continuer cette lecture passionnante et multiplier les exemples concernant la relation à la discipline, aux pratiques éducatives, etc. Mais cela (malgré le plaisir qu'on a à la fraîcheur de ces témoignages d'élèves si perspicacement analysés)

---

[152] *"C'est tout le réseau des relations familiales, avec les identifications qu'elles induisent, les repères qu'elles procurent, qui est ici en jeu*", (*op. cit*. p. 136.).

[153](*idem*).

[154] "les *"maniaques qui prennent le cahier de textes, qui signent et qui vérifient les devoirs" peuvent paralyser les enfants ; les pères analphabètes pour lesquels l'école "c'est le paradis" placent la barre si haut que le jeune peut renoncer à essayer de la franchir*" (*op. cit.* p. 136.)

[155] (*idem*).

[156] (*op. cit.* p. 143).

[157] (*op. cit*. p. 144.)

risquerait de nuire à l'économie de notre propos. Nous en avons là, maintenant assez pour notre propre questionnement. La rencontre avec ces recherches, parmi les plus actuelles et les plus audacieuses en sciences de l'éducation, confirme bien notre perspective.
Il est urgent de porter l'attention sur la relation, dans ses interférences, ses enchevêtrements et ses contradictions. C'est bien la relation, avec ses ambivalences qui peut tourner l'élève vers le savoir et vers le sens ou l'en détourner. Cette relation est multi-faces, elle joue sur le plan psychologique, social et anthropologique, pour produire du sens ou du non-sens. Mais la relation éducative est toujours une relation ternaire qui croise l'objectal avec l'intersubjectif. C'est une relation qui peut dans ses dysfonctionnements engendrer le refus du savoir ou du sens. Elle entre, alors, en contradiction violente avec les finalités de l'éducation. Il faut se donner le moyen de caractériser ce genre de relation. Il est bien temps, en effet, de se soucier d'une anthropologie relationnelle pour l'éducation. Elle est en émergence à travers des études diverses qui (chacune selon sa spécificité méthodologique et disciplinaire) mettent le fait relationnel en lumière, chaque fois avec plus de lucidité sans toutefois toujours en prendre peut-être, suffisamment la mesure. Celle-ci ne pourra l'être complètement, c'est là du moins notre hypothèse, que lorsque le mimétisme dans ses aléa triadiques et réciproques violents aura été cerné et qu'on sera en mesure d'en envisager l'alternative.
Si les analyses de la nouvelle sociologie de l'éducation, plus relationnelle, viennent conforter nos hypothèses, à notre tour, nous pourrions les étayer par les concepts de l'anthropologie relationnelle. Les concepts de *modèle obstacle* et de *ressentiment* comme écueils de la *mimésis* désirante acquisitive que nous tenons pour centrale dans la relation d'apprentissage peuvent apporter plus d'intelligibilité aux dysfonctionnements dans la démobilisation dynamique constatée par rapport aux *processus* épistémiques.

* Dysfonctionnements de la relation d'apprentissage /enseignement
Venons-en donc plus précisément à l'examen de la *mimésis* d'appropriation dans la relation d'apprentissage/enseignement comme rapport ternaire entre un sujet apprenant, un objet et médiateur. Cette hypothèse insiste non seulement sur la triadicité de la relation et la présence de deux converses mais sur la potentielle rivalité qui en surgit.
Si la relation d'apprentissage capitale pour l'anthropogenèse comme pour l'ontogenèse est si fructueuse chez l'homme c'est à cause de la longue fréquentation du congénère humain qui est une source privilégié d'information. De nombreux auteurs ont souligné l'aspect mimétique de l'homme plongeant loin ses racines dans l'animalité. Les éthologues les anthropologues et les psychologues[158] l'ont pratiquement tous remarqué levant plus ou moins efficacement le voile de la méconnaissance, sur ce sujet. L'importance de l'imitation est incontestée, les points de vue varient cependant sur la question de la définition. Il s'agit selon les cas de simples conduites en écho, de comportements externes, d'attitudes inconscientes ou intentionnelles et délibérées etc. On discute aussi la fonction et le rôle.

---

[158] Guillaume, Wallon, Stern, Piaget, Zazzo, Lebovici, Bruner, etc. plus récemment Winnykamen, F., dans *Apprendre en imitant ?* PUF 1990, ont évoqué l'importance de l'imitation dans l'apprentissage avec des points de vue cependant sensiblement différents. Girard est plus radical *"C'est sur le mimétisme que repose tout ce que nous appelons apprentissage, éducation, initiation..*", *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Grasset, 1978. p. 314.

Certains mettent en évidence la fonction d'instrument d'acquisition de la mimésis d'autres au contraires insistent plus son aspect simplement communicatif. D'autres enfin, comme Fayda Winnykamen, veulent articuler ces deux fonctions et s'acheminent ainsi vers la perception d'un processus triadique. Certains vont même jusqu'à désigner précisément la triade mimétique *égo-alter-objet*. Moscovici ou Lacan, sont de ceux-là. On perçoit ainsi, de mieux en mieux le fait que le petit d'homme ne désire pas seulement l'objet, (y compris l'autre comme objet) mais qu'il désire le désir même de l'autre. C'est cependant chez Girard qu'on trouve l'élucidation la plus subtile et complète des fins processus qui mettent bien en lumière la violence qui peut spontanément surgir d'une relation éducative.

La *mimésis* n'est pas seulement le fait d'adopter des comportements extérieurs de l'autre mais d'imiter la relation de l'autre dans sa tension vers les objets, son dynamisme appropriatif. On veut, en fait, l'être même de l'autre. Ce mimétisme originel est incontournable et les conflits qu'il engendre sont très profitables sur le plan cognitif pour peu qu'on se donne les moyens de les réguler. Il est la chance d'une espèce qui démultiplie ainsi sa capacité d'apprentissage. Pourtant les effets violents du mimétisme chez l'homme qui a perdu un instinct de régulation de la violence pour la préservation de l'espèce posent de redoutables problèmes au niveau des relations les plus essentielles comme la relation éducative.

La conception traditionnelle en pédagogie tarde à en prendre la mesure du fait que la construction de significations par la médiation du maître et l'appropriation de l'élève est une relation triangulaire. La didactique et la psychologie sociale de l'apprentissage commencent à attirer l'attention sur la triangulation relationnelle, on l'a déjà dit, mais la jonction avec l'anthropologie relationnelle n'a encore jamais été faite. Elle permettrait de rétablir l'aspect toujours occulté de la réciprocité violente et de ses effets.

Deux mimésis qui interfèrent.

La métaphore spatiale du triangle est la plus appropriée à la relation d'enseignement *"La ligne droite est présente dans le désir, mais elle n'est pas l'essentiel. Au dessus de cette ligne, il y a le médiateur qui rayonne à la fois vers le sujet et vers l'objet. La métaphore spatiale qui exprime cette triple relation est évidemment le triangle "* [159]. En effet, le triangle nous fournit la figure parfaite de la double tension de la médiation enseignante, vers l'objet d'enseignement (savoir et savoir faire didactique) comme vers le sujet élève (savoir et savoir faire pédagogique).

Dans la relation harmonieuse d'apprentissage/enseignement, avec bonne réciprocité, dans la tension commune et l'intentionnalité conjointe vers l'objet de référence peut se produire une véritable co-construction du savoir, comme processus épistémique relationnel. On peut à l'inverse considérer qu'une réciprocité négative l'empêche activement. Le mimétisme, si précieux pour le développement de l'intelligence, peut-être redoutable dans certains de ses effets.

Si nous transposons les hypothèses de la *mimésis* d'appropriation sur la question de l'apprentissage/enseignement, la dramatique du discours et de la relation pédagogiques s'éclaire. Il y a des conduites acquisitives bonnes à imiter et d'autres qui suscitent la rivalité. L'enfant n'est pas toujours à même de faire la différence. Il apparaît à première vue que les

---

[159] *Mensonge Romantique et vérité romanesque*, *op. cit*. p. 12.

conduites acquisitives concernant les objets amoureux[160] (ou objets de nourriture ou de consommation, de situation de pouvoir etc.) vont être davantage occasion de rivalité que celles concernant les objets de savoir qui devraient pouvoir se partager sans problèmes. Pourtant cela n'est pas si évident ni simple, l'apprentissage lui-même n'est pas une conduite acquisitive sans risque. Le désir de savoir comporte ses brûlures et ses pièges

La relation éducative avec ses deux *mimésis*. converses (l'apprentissage correspond, schématiquement la *mimésis d'appropriation* et à l'enseignement correspond la *mimésis de médiation*) est doublement fragilisée. La passion d'être imité dans la *mimésis médiatrice,* à moins d'être empreinte d'humilité au service du développement altruiste est tout aussi vulnérabilisante que celle d'imiter. Elle manifeste le même besoin d'être conforté dans un Moi fragile qui sollicite l'admiration d'autrui pour valider son désir et ses choix. Le modèle est dépendant de son imitateur puisqu'il attend la sanction de l'autre. Cela constitue l'une des plus grandes tentations de l'enseignant et de l'éducateur. Le déploiement de ces deux *mimésis* dans leurs conséquences conduit bien vite à des attitudes paradoxales et vers des impasses.

La demande de l'enfant à l'adulte dans la *mimésis d'appropriation* est radicale : “que faut-il désirer et vers quoi faut-il focaliser son intérêt, son attention ? ”. Telle est la question[161], que pose l'enfant Salomé à sa mère Hérodiade. Sa danse a valu une récompense à la jeune fille, mais elle ne sait pas encore à quels objets (d'avoir, de pouvoir ou de savoir), il faut attacher du prix et vers lesquels il faut tourner sa convoitise. C'est toujours l'adulte qui signale, par l'attention conjointe, les objets dignes d'intérêt. L'enjeu n'est pas toujours la tête d'un prophète mais la responsabilité de l'adulte demeure grande. Il lui appartient de tourner progressivement l'enfant, l'élève, le disciple, vers des objets de savoirs profitables, vers les *bonnes* questions. L'enseignant doit assumer d'être un médiateur et s'efforcer d'éviter les pièges du désir triangulaire. Il faut donc l'engager dans une connaissance là où était la méconnaissance.

La *mimésis* de médiation peut tourner l'enfant (l'élève ou l'étudiant) vers de *bons* objets de savoir et vers les *bonnes* questions qui dynamisent ses processus cognitifs. Délicate opération car elle ne doit pas se faire aux dépens des questions nouvelles de l'élève ou du disciple non prévues par le maître et qui pourraient cependant contribuer à renouveler le savoir. Lorsque la relation de médiation fonctionne bien, le médiateur pourvoie le disciple de l'objet de savoir, ou plutôt, lui en permet l'appropriation active. Pour cela, après avoir rappelé les règles discursives et méthodologiques et avoir veillé à ce que l'élève puisse les acquérir en les mettant en œuvre de façon créative (Wittgenstein), l'enseignant médiateur s'efface (désappropriation ? oblation ?). Il laisse ainsi le champ libre à la découverte exploratoire et appropriative de l'élève.

Dans la pédagogie traditionnelle, le maître pose lui-même les questions et, par là, il indique très clairement à l'élève ce qu'il faut désirer, demander, chercher. Dans la pédagogie traditionnelle le modèle se pose et s'impose, il “ ne pose pas problème ”. La question apporte sur le même plat l'objet du désir et la réponse comme résolution de la crise

---

[160](Dimension érotique du désir que l'œdipe des psychanalystes repère et privilégie sur toutes les autres dimensions).

[161] Voir *Le bouc émissaire*, *op. cit*. p. 188-189. Voir encore l'article de Morin, L : “Le désir mimétique chez l'enfant : René Girard et Jean Piaget” in *Violence et Vérité*, *op. cit.* pp. 299-317.

(*apocrisis*). L'élève se coule dans le chemin (méthode) indiqué par le modèle, modèle qui est lui-même donné par la tradition et qui échappe à la subjectivité singulière du maître. Dans ce contexte-là, le modèle est extérieur, il est du type de la *médiation externe* analysée par René Girard, dans *Mensonge Romantique et vérité romanesque*. Le *modèle externe* est un modèle qui apaise et qui ne se présente pas comme un obstacle avec lequel on sera conduit à rivaliser.

Dans la pédagogie moderne, le modèle n'est plus donné, chacun devient modèle pour chacun, cette rivalité est constitutive, le modèle se rapproche la concurrence s'exaspère. On peut en retirer de plus grands bénéfices mais aussi des pertes plus douloureuses. Car, si comme on l'a vu plus haut, un certain conflit par sa libération provoque toujours un gain par la surenchère argumentative et cognitive, encore faut-il savoir le réguler.

L'anthropologie relationnelle éducative devrait permettre de formuler les règles d'une éthique communicationnelle pour l'établissement d'un dialogue majorant les significations cognitives dans la classe. Cela se pourra d'autant mieux qu'on aura su discerner les *aléa* de la mimésis, pour trouver des alternatives.

Le modèle comme obstacle

Car la *mimésis*, en effet, peut facilement *virer* elle provoque alors des altérations relationnelles. Au début, le maître est flatté d'être modèle, sa passion d'être imité et confirmé dans son Moi y trouve des satisfactions d'amour propre. Mais il peut très vite en prendre ombrage, si l'imitation est trop réussie, si le disciple menace de surpasser le modèle, de lui voler ses objets de travail les plus chers, de les altérer, de vouloir prendre sa place, d'occulter ce qu'il doit et ce qu'il a appris, de rejeter le maître sans la moindre marque de gratitude, de s'opposer à tort ou à raison sur des points de doctrine ou autres, etc..

Le médiateur alors peut devenir méfiant, jaloux, hostile. Il s'efforce de blesser et décourager le disciple. Le même genre de difficultés relationnelles peuvent surgir pour des motifs inverses mais proches. Le médiateur peut se sentir piqué dans son amour propre, ou dans ses compétences, de n'être pas assez honorablement suivi. Il rejette un disciple qui peut nuire à sa réputation et lui porter tort dans ses stratégies rivales auprès d'un autre maître ou d'une autre institution. Un *produit relatif* complexe, entre en action, avec ses interférences.

Ce genre de processus et de situations se retrouve à tous les niveaux de l'éducation et du système scolaire et chaque âge peut porter sa lourde charge de conflits relationnels meurtriers au cœur de cette relation essentielle. Ces ambivalences fondamentales dans la relation d'apprentissage/enseignement n'ont pas encore assez été soulignées et étudiées elles peuvent conduire l'élève au désarroi[162]. Le malaise des enseignants aussi mériterait d'être examiné à la lumière de ces processus. Tout le monde tait ces tourments. Les troubles de l'échec scolaire doivent beaucoup à cette vulnérabilité inhérente à une relation qui voit interférer les effets de la *mimésis d'appropriation* et de la *mimésis de médiation.*

Selon Girard ces interférences mimétiques peuvent provoquer d'inextricables doubles liens[163] (voir plus haut) comme ceux que Bateson a décrits. Dans l'école en crise elles

---

[162] "*Il ne reconnaît pas dans le comportement du modèle les signes de la rivalité. C'est d'autant plus difficile que le modèle travaille à renforcer cet aveuglement. Il dissimule la vraie raison de son hostilité*", *idem*, p. 411 .

[163]"*Pour qu'il y ait double bind mimétique au sens fort il faut un sujet incapable d'interpréter le double impératif qui vient de l'autre en tant que modèle -imite moi- et en tant que rival -ne m'imite pas* " *idem*, p. 412.

débouchent trop souvent sur la violence (échec, troubles, pathologies, situations interpersonnelles extrêmes, ou simples blessures psychologiques mais qui marquent profondément la personnalité dans son cheminement).
Quand la *mimésis* devient problématique et s'emballe on constate des processus de*modèle-obstacle* (*skandalon*). Alors s'occasionnent des gisements de violence interpersonnelle ou intrapersonnelle. Cette notion de *skandalon*,[164] provient des textes bibliques (vétéro-testamentaires mais surtout néo-testamentaires on l'a déjà dit) on ne la retrouve nulle part ailleurs. Elle désigne l'obstacle obsédant, toujours sur la route du sujet, qui exaspère le désir, les ambitions vaines et le ressentiment. *"Skandalon c'est l'obstacle de la rivalité mimétique, c'est le modèle en tant qu'il contrecarre les entreprises de son disciple et qu'il devient pour lui une source inépuisable de fascination morbide. Dans les Evangiles, le skandalon n'est jamais un objet matériel c'est toujours autrui, ou c'est moi-même en tant que je suis aliéné par l'autre*", (*op. cit*. p. 574) c'est la Tentation par excellence. Le *skandalon* n'est pas réservé particulièrement à la mimésis d'appropriation et de médiation dans le domaine du savoir, pas plus qu'il n'est limité à la relation adulte/enfant ou maître/disciple. Il a cependant tout particulièrement à voir avec l'enfance. La relation au savoir n'est pas épargnée.
Quand dans les relations interpersonnelles et institutionnelles de nombreux interdits et barrières rituelles se dissolvent (pour le meilleur et pour le pire), le modèle se rapproche et s'inverse facilement. Dans les rapports entre les personnes d'âge différents, dans l'école comme ailleurs, le modèle s'inverse fréquemment et le "peuple adolescent" fascine les adultes. Ceux-ci se mettant à l'école, vestimentaire, linguistique, comportementale, etc., des lycéens ou des étudiants se voient, dès lors, bien empêchés d'assumer quelque chose comme la Loi dont les jeunes ont cependant tant besoin. Relation à la jeunesse d'autant plus difficile qu'elle est souvent marquée par le ressentiment d'adultes regrettant le temps qui passe.
La jeunesse actuelle n'est plus tempérée dans l'ardeur de ses conduites par le respect ou l'autorité[165]qu'autrefois instauraient les limites et les interdits[166]. On a beaucoup montré le désarroi des jeunes quand les pères et les repères s'effacent. Devant la démission fréquente des adultes dans la famille et dans les autres institutions de proximité, les jeunes attendent beaucoup plus qu'on ne le croit de l'école. Tel ou tel enseignant sera bien vite investi d'un prestige maximisé. La psychanalyse a désigné ce processus par le terme

---

[164] *"Skandalon est généralement traduit par scandale, pierre d'achoppement, piège placé sur le chemin. Le mot et son dérivé skandalidzo, causer du scandale viennent de la racine skadzo, "je boîte"."* , *op. cit*. p. 573. Le *skandalon* est le terme grec qui, dans la bible des septantes, est mis pour un terme hébreux qui signifie la même chose : obstacle, piège, pierre d'achoppement etc. . (voir Lv, 19,14 ; Jr 6, 20-21 ; Is, 8,14. etc.)

[165] Voir Arendt, H. "Qu'est-ce que l'autorité ? " in La *Crise de la Culture*, Gallimard, 1991.

[166] Devant cette constatation deux pièges nous semblent à éviter : celui de l'attitude nostalgique d'un passéisme sacral toujours fondé sur des victimes ainsi que la naïveté qui consiste à se réjouir de la dissolution des barrières et des interdits comme d'une libération. Lorsque les interdits tombent "*les hommes de plus en plus ont affaire à l'obstacle actif, mobile et féroce du modèle métamorphosé en rival, un obstacle activement intéressé à les contrecarrer personnellement et merveilleusement équipé pour y réussir"* , (Girard *op. cit*. p. 404-405).

de*transfert*. La métapsychologie relationnelle girardienne parle, à notre avis plus justement, de *modèle mimétique* indiquant, par là, la vulnérabilité d'une relation menacée par les pièges du modèle obstacle et la réciprocité violente qui en surgit.

Les effets du *skandalon* et ses avatars

À la moindre déception, rupture ou redéfinition de lien, devant la blessure de l'affectivité, ce qui jusque là était amour, amitié, admiration ou attente anxieuse de reconnaissance se retourne alors facilement en haine. Le modèle individuel ou institutionnel adoré auparavant est désormais abhorré : le rejet, la colère, la révolte éclatent. Les emballements de la mimésis exaspérée par le modèle obstacle et ses phénomènes de renversements permanents provoquent toute une épiphanie du mal-être relationnel. L'anthropologie relationnelle éducative devra assumer une tâche de repérage de ces processus et des avatars du désir mimétique dans l'école en proie à la violence. L'actualité ne nous montre que trop aujourd'hui ces banlieues surchauffés où des jeunes blessés par l'échec scolaire, la perspective du chômage, la misère, la drogue, l'envie permanente exaspérée par la société de consommation et les modèles obstacles personnels et institutionnels, font éclater leur ressentiment dans des actes violents contre eux-mêmes ou contre les autres. La haine dans les collèges de banlieue se déchaîne, sans doute, en de telles occasions et la triste actualité nous rapporte les agressions, les meurtres et les suicides les plus sordides.

Argenteuil, Montfermeil, Vaulx-en-Velin sont, de par la situation sociale, touchés de façon spectaculaire par cette violence des jeunes. Mais les banlieues n'ont pas le monopole, la révolte souffrante n'est pas vraiment moindre dans les beaux quartiers où l'indisponibilité des adultes est de mise et où les jeunes sont livrés aux tourments de l'envie et de la présomption d'excellence. Que dire encore des campagnes dépeuplées et exangues où ils sont voués à l'ennui et au désœuvrement ? Il faudrait parler non seulement des agressions qui se multiplient mais des suicides et des accidents. La relation éducative dans les collèges, les lycées professionnels, jusqu'à l'université ou ailleurs, est marquée par le désarroi d'un "peuple adolescent"[167] ulcéré qui cultive un langage acide brutal, pour qui les formules et les rituels de politesse n'ont plus de signification et qui, bientôt, risquent de perdre le respect de l'autre et de soi. Les enseignants sont directement impliqués dans cette surenchère dévastatrice qu'ils voudraient bien pouvoir stopper et où il leur faut assumer une responsabilité relationnelle.

Dans les sociétés traditionnelles et archaïques les distances entre les individus sont réglementées par toutes sortes de barrières et d'interdits qui protègent contre la rivalité pour les mêmes objets. La distance entre les jeunes et les adultes, dans la famille du narrateur de *La recherche du temps perdu* est épargnée par le modèle obstacle réciproque que constitue, dans les salons des snobs, la rivalité des amants toutes générations confondues. La relation homme-femme dans la société traditionnelle n'est pas entamée par la rivalité pour les mêmes objets de pouvoir, il en est de même pour la relation entre les groupes sociaux etc.. Mais le modèle se rapproche dans l'histoire, en général, par une évolution dont, par ailleurs sans ambiguïté, on doit se réjouir puisqu'elle correspond à plus de justice, et à une critique du sacral. Pourtant, cela pose un grand problème, car l'imitation du modèle proche, le *modèle interne* est une source de tourment. Les modèles internes deviennent de plus en plus dangereusement proches par l'inversion du modèle et le redoublement réciproque de la *mimésis*. Girard a appelé *désir métaphysique* cette culmination enfiévrée

---

[167] Voir Fize, M. *Le peuple adolescent,* Julliard, 1994.

du désir, en situation de médiation interne où les hommes deviennent véritablement des idolâtres ambivalents les uns pour les autres. La relation de désir mimétique dans une société égalitariste, s'enflamme et rend toute relation infernale (cela n'a pas échappé à Jean Paul Sartre).

Les sentiments qu'inspire le modèle obstacle sont ambivalents par essence, ils sont faits de haine et de vénération mêlées. Plus le modèle se transforme en obstacle et plus le sujet va valoriser l'obstacle, au point de rechercher directement l'obstacle dans des scénarios répétitifs où il semble obscurément travailler à son propre échec. Ce n'est pourtant pas, directement, ce qu'il vise mais, plutôt, le succès du rival[168]. Ce fait, patent dans les romans de Dostoïevski, est présent dans d'autres grandes œuvres. Il est, bien souvent, confirmé par les observations de la psychologie quotidienne de l'échec dans l'école. Le désir mimétique, par nature, tourne vite à la réciprocité mauvaise. En effet, chacun, se polarise sur le rival et devient modèle obstacle pour l'autre. Pour échapper à cette ressemblance qui rapproche les rivaux dans une même exaspération réciproque, nourrie de ressentiment, chacun veut se différencier et en vient à faire de l'autre un *anti-modèle* auquel il souhaite échapper pour rompre l'envoûtement de cette aliénation, mais en vain[169].

Le mimétisme réciproque devient très vite infernal, là où l'on croit engendrer de la différence on s'enchaîne au même. Pour échapper à cette hantise de la duplication, le sujet se rebiffe et rejette sur l'autre tous les aspects et les valorisations négatifs, croyant, par là-même, se dédouaner. Il tombe alors dans le *manichéisme*, autre manifestation perverse de la dynamique du désir. Toute la passion différenciatrice du sujet va s'obstiner à polariser le rapport, de façon partisane, le monde se simplifie en démarcation nette entre les bons et les méchants. Autrui est caricaturé, et les oripeaux dont la haine l'a affublé cachent alors, plus ou moins bien, la fascination qui continue d'habiter le sujet.

Cette passion peut alors s'enfoncer dans la paranoïa. La clinique des troubles pathologiques chez les enseignants et les élèves ne nous montre pas autre chose. La terrible mécanique du désir mimétique, avec l'exaltation des phénomènes de doubles rivaux et enchaînés l'un à l'autre peut engendrer désormais, la folie et le délire[170] dans leur diversité clinique.

---

168 "*Ce que le sujet dit masochiste veut reproduire, c'est le rapport d'infériorité, de mépris et de persécution qu'il croît entretenir ou entretient réellement avec son modèle mimétique. Il faut donc que le sujet en question en soit arrivé au stade où le modèle l'intéresse surtout en tant que rival, où l'opposition et la violence de ce rival occupent déjà le premier plan.(...) Ce n'est pas à la souffrance et à la sujétion que cet imitateur aspire, c'est à la souveraineté quasi divine dont la cruauté du modèle suggère la proximité*.", *op. cit.* p. 462.

169"*Sous l'effet de la rivalité violente, tout modèle, en vérité, doit se muer tôt ou tard en anti-modèle ; au lieu de se ressembler, il s'agit désormais de différer ; tous veulent rompre la réciprocité et la réciprocité se perpétue sous une forme inversée."*, Girard, *Critique dans un souterrain*, *op. cit.* p.11.

170 :"*Le devenir réciproque du rapport mimétique engendre une dynamique redoutable.. Le jeu de l'obstacle-modèle détermine un système de feedbacks, un cercle vicieux qui va se rétrécissant toujours. Au-delà d'un certain seuil, on le conçoit, l'individu ne peut plus du tout maîtriser ou même dissimuler ce mécanisme, c'est le mécanisme qui a raison de lui ", idem,* p. 24.

Si pourtant l'homme n'est pas enfermé dans une fatalité, si la liberté n'est pas un vain mot, alors chacun est libre de choisir son modèle et de sortir des rets d'une *mimésis* mortifère. L'éducation devrait en priorité contribuer à cette œuvre d'anti-destin, par la libération de la relation. La relation à l'objet (objet de savoir, objet d'amour), en soi, n'est pas impossible, mais elle n'est jamais première, contrairement à ce que cherchent à faire accroire tous les individualismes, qui effacent le médiateur. Ils limitent en outre, le désir à son aspect érotique, ou encore à la volonté de puissance, ou de savoir qui peuvent toujours flatter le Moi. Quand elle se produit, la relation immédiate à l'objet, est toujours le produit d'une éducation, d'une purification, d'une ascèse, ou le fruit d'une conversion. L'éducation au sens noble du terme ne saurait être qu'une libido sciendi libérée de ses aléas mimétiques. Elle correspond à une libération des affres du désir mimétique et de ses aliénations. Cet accès à une mimésis libératrice ne va pas de soi. Il passe par un savoir sur des processus auparavant occultés ou déniés. Il passe par la recherche de processus intersubjectifs et relationnels alternatifs.

Le texte scientifique n'a pas, selon Girard, l'exclusivité de l'élaboration du savoir. Les connaissances mises à jour par les écrivains, et soulignées par l'anthropologie relationnelle, sur le processus génétique du désir[171], sont extrèmement précieuses. Elles le montrent comme un schème anthropologique ayant la puissance d'éclairer dans son ensemble et de façon universelle la condition humaine, là où d'autres approches scientifiques ou philosophiques le camouflent.

Il faudrait étudier la délinquance, les provocations des élèves, certaines attitudes blasées et méprisantes comme des ruses plus ou moins désespérées du désir. On simule toujours l'indépendance et l'autosuffisance pour mieux captiver et capturer le désir chez autrui, et le détourner à son profit, se rendre intéressant comme on peut.

Pour certaines configurations psychologiques à l'école, (comme pour le dandysme étudié par Stendhal) on pourrait constater une sorte de caricaturale ascèse que Girard a appelée *l'ascèse pour le désir*. Le sujet, à vouloir tromper l'autre, en vient à se tromper lui-même, à construire sa propre idole. Il tend à l'autre un miroir aux alouettes dont les reflets l'éblouissent bientôt, lui-même. Cette simulation d'une suffisance avidement convoitée est l'aveu, toujours refoulé, d'une plus profonde carence ontologique. L'emballement de ces phénomènes peut déboucher, assez vite, sur des manifestations passionnelles de jalousie morbide, de masochisme, de haine manichéenne, de double hallucinant, de folie, etc. La lecture des faits divers en cette période d'exaspération de la violence à l'école nous montre que les conséquences en sont souvent dramatiques.

L'ascèse pour le désir actuellement s'exprime aussi par une attitude blasée, de bluff indifférent impassible. La littérature et le cinéma actuels en témoignent. Si le romantisme antérieur exaltait la force du désir[172]le romantisme contemporain, plus abstrait, part d'un

---

[171]"*Il suffit de développer la dynamique du désir mimétique et on voit s'intégrer à elle sans effort, de façon toujours simple et logique, intelligible, non seulement la bissexualité et les homosexualités latentes ou patentes mais la plupart des phénomènes que les psychiatres se donnent pour tâche de décrire et d'interpréter, les identifications, le masochisme et le sadisme, les mégalomanies et les infériorités délirantes, les phénomènes de doubles, etc." op. cit.* p. 35.

[172]"*Jusqu'à l'*Immoraliste *et jusqu'aux* Nourritures Terrestres *de Gide, le héros est l'être du désir le plus intense. Ce désir intense est le seul désir spontané. Il s'oppose aux désirs des*

principe inverse et la littérature de l'absurde, comme le nouveau roman, vont, au contraire, exalter un antihéros du moindre désir. C'est le cas de Roquentin dans *la Nausée* ou encore de Meursault dans *l'Etranger*, *a fortiori* des narrateurs dépressifs et voyeurs impuissants des romans de Robbe-Grillet.[173]Non-désir qui peut culminer dans une parodie d'ascèse du renoncement.

L'école actuelle manifeste la démultiplication de ce type de comportements : épiphanie des passions mortifères du désir dont la diversité ne doit pas faire oublier les similitudes structurelles. Une métapsychologie, ou plutôt une anthropologie relationnelle, devient possible décrivant les grandes perturbations de la relation, dans la relation éducative et dans l'école, sur le plan de la relation sociale ou même, sur le plan politique et géopolitique. Si ce sont toujours les mêmes mécanismes qui entrent en jeu, alors il est possible de décliner la combinatoire des passions dans ses variations. La phénoménologie du désir varie dans son intensité comme dans ses manifestations. Les écrivains dépeignent cette évolution. Il reste à en faire l'examen dans une perspective historique celui-ci nous apprendrait peut-être bien plus sur les relations dans l'école actuelle que bien des études sociologico-statistiques même si celles-ci ont, incontestablement, leur utilité.

Toute notre société exalte la réussite sociale par l'école, celle-ci est en principe accessible à tous, en réalité pour de moins en moins d'élèves, en situation de crise, elle débouche sur une véritable promotion sociale. Le savoir a beaucoup de prestige pour les élèves mais très vite l'attitude de certains enseignants qui ne peuvent permettre à l'élève de s'approprier le savoir et se contentent de le valoriser sans pouvoir en faciliter l'accès exaspèrent l'envie impuissante des élèves. Si les barrières d'une certaine reproduction sociale se sont un peu affaissées celles, d'une sacralité autre, de la méritocratie (voir plus haut) se sont érigées plus fermes laissant les élèves en proie à un tourment dévastateur et trop souvent résigné.

Il appartient à l'anthropologie relationnelle éducative de faire une description minutieuse des manifestations du modèle obstacle en éducation dans l'école avec ses inversions et ses complications comme ses enchevêtrements en situation de produit relatif. L'exhaustivité, ici, serait prématurée puisqu'elle ne pourra se concevoir que dans le cadre déjà constitué de l'anthropologie relationnelle éducative, nous pouvons cependant dès à présent fournir quelques exemples.

---

autres qui sont toujours plus faibles, parce qu'ils sont copiés. (...) Le romantique croit sauvegarder l'authenticité de son désir en réclamant pour lui-même le désir le plus violent." Girard, *Mensonge romantique et vérité romanesque, (op. cit*. p. 303).

[173]"*Le premier romantique cherchait à prouver sa spontanéité, c'est-à-dire sa divinité, en désirant plus que les Autres. Le second romantique cherche à prouver exactement la même chose par des moyens opposés. Cette volte-face est rendue nécessaire par le rapprochement du médiateur,(...). Derrière la passion frénétique du premier romantisme, les plus naïfs reconnaissent la silhouette du médiateur. On entre enfin dans ce que Mme Nathalie Sarraute, citant Stendhal, appelle l'ère du soupçon."* (*op. cit*. p. 304) Cette passion "démystificatrice" ne va pas toujours, pour autant, de pair avec l'élucidation des mensonges. *"Nous constatons donc, une fois de plus que la lucidité et l'aveuglement grandissent de concert. La vérité est désormais si éclatante qu'il faut en tenir compte, ne serait-ce que pour lui échapper" ,* (*idem*).

* Relation maître-élève, et modèle obstacle

Comment un être éducable à l'infini peut-il être éduqué par un éducateur si imparfait, Kant avait déjà bien relevé le paradoxe. Après avoir fait entendre à l'élève "sois comme moi valorise cet objet", le médiateur, par tout son comportement, peut faire parvenir à l'élève un message contradictoire. Il peut lui dire, "ne me dépossède pas", "ne me vole pas cet objet qui est mien", "ne me dépasse pas" ou "ne transforme pas dans ton entendement propre le sens de cet objet mien" ou, pire encore, "je te crois de toute façon bien incapable de réussir " ou "cet enseignement n'est pas pour toi ou pas de ton niveau, toi ou les gens de ta catégorie (groupe social, ethnique, sexe, quotient intellectuel, handicap, etc.)" ; " cela ne peut rien vouloir dire pour toi," etc..

Une autre façon pour l'élève de formuler un interdit d'apprendre, comme message contraire, peut résider dans l'absence de confiance du médiateur à l'égard de l'élève. L'enseignant ou l'éducateur, en effet, peut considérer que l'élève n'a pas les moyens de faire comme lui et de s'approprier l'objet du savoir qu'il a proposé à son désir (voir ici les travaux de Claude Seibel[174]). Les travaux sur l'implicite dans la relation éducative ; ou "*la collaboration dans le malentendu,*" (Bourdieu et al.[175]) peuvent tout à fait instruire de telles analyses sur les dysfonctionnements dans la relation éducative. On peut cependant déplorer que Bourdieu, soucieux toujours de montrer le conflit social, occulte l'aspect intersubjectif.

Le malentendu linguistique et sémantique dans la communication pédagogique est, selon ces auteurs, souvent entretenu délibérément (plus ou moins consciemment) par les partenaires de l'acte éducatif. Le discours magistral, en restant dans l'implicite, en destinant *ex cathedra* le savoir à des sujets épistémiques fictifs, perpétue chez les étudiants une grande déperdition sémantique, pire, il les encourage à un simulacre de compréhension. Ceux-ci, ayant mal compris et maîtrisant mal le langage utilisé sont contraints à "*une sorte de rhétorique du désespoir qui tient sa logique de la fonction de réassurance qu'elle remplit par une sorte de conduite incantatoire et sacrificielle.*" (Bourdieu et *al*, *op. cit*. p.14.) avec simplifications, destructions et restructurations logiques, de tous ordres.

Les enseignants, en ce qui les concerne, démunis le plus souvent, de tout savoir faire évaluatif ou dépourvus d'un discours vraiment dialogique qui saurait problématiser et recontextualiser le savoir pour leurs interlocuteurs réels, préfèrent se contenter de telles approximations. Elles leur ménagent, en outre, le droit de continuer à mépriser leurs étudiants. Mépris réciproque justifié, puisqu'il autorise les étudiants à se contenter de peu et à fournir un moindre travail. Violence de la relation éducative où, dans une commune connivence s'appuyant sur leur lâcheté respective, les partenaires de la relation éducative sacrifient la coproduction sémantique, celle qui élaborerait un savoir vivifié, pour chacun, par la recontextualisation que donne toute vraie mise en commun du sens. Celle qui permet une appropriation-désappropriation du sens.

---

[174] Claude, Seibel, "Désir mimétique et échec scolaire", in *Violence et vérité*, colloque de Cerisy autour de René Girard, Grasset, 1985.

[175] "Rapport pédagogique et communication" Bourdieu, P.; Passeron, J.C.; De Saint Martin, M.; in *Cahiers du Centre de Sociologie de l'Education*, Mouton, 1965. pp. 13_31

Violence du même, la reproduction et les pièges de Pygmalion[176]sont, là aussi comme exemples de catastrophes de la relation. Toutes sortes de déformations du triangle de la relation éducative se manifestent alors : capture de la dynamique désirante de l'élève, détournée d'un objet de savoir réapproprié et reconstruit par l'élève ou l'étudiant, au profit d'une compréhension uniformisée et verrouillée par le seul médiateur. Dévitalisation, réification de l'objet de savoir, qui n'est plus présenté comme une pratique textuelle vivifiante, et devient routine vidée de sens.

Capture séductrice du désir de l'élève au profit du médiateur qui se réifie lui-même dans une position idéalisée. Le médiateur veut se faire, objet de désirabilité ultime, il se dramatise et s'exhibe dans sa relation à l'objet de savoir idéalisé. Il magnifie, par là-même, son propre Moi. Il s'absolutise et se réifie, provoquant un effet d'idolâtrie et d'aliénation chez le disciple qui se voit interdire l'accès réapproprié au savoir, partout la route se devant d'aboutir au maître comme modèle et obstacle à la fois. Le maître veut impérativement induire de la part de l'élève une ressemblance avec lui, il exige un sorte de réverbération de son discours. Il ne supporte pas que celui-ci subisse d'autres influences que la sienne, il condamne les divergences ou barre les issues propres.

Une autre variante de Pygmalion, correspondant, peut-être, encore plus précisément, à la légende, consiste en une réification de l'élève en tant qu'idéal projeté et imposé sur lui, par une prédiction délocutive. Idéal négatif (anti-modèle) ou positif, sont autant d'entraves, altérant le processus d'identification personnelle par la relation. Le phénomène de *Pygmalion négatif* correspond alors à ce que Bachelard, le rattachant à un autre personnage de la mythologie grecque, a nommé *complexe de Cassandre* : "...*complexe de Cassandre qui obscurcit l'examen des possibilités, qui dévalorise, comme dit le poète l'or du possible (...) l'avenir prophétisé est une sanction qui paraît sans réplique.*"[177] Ici, avec une force renouvelée, apparaît le lien entre construction libre du savoir dans l'intersubjectivité et définition personnelle de soi (autant que de l'autre) dans la relation.

l'Ecole, à tous les niveaux, de la maternelle à l'université, est le champ encore largement inexploré de l'intersubjectivité dysfonctionnante. Mais aussi, la plupart du temps, faut-il malgré tout le rappeler, fonctionnant bien. Les complications du modèle obstacle, et de la réciprocité négative (adoration de l'obstacle comme modèle, inversion des modèles, phénomènes de haine manichéenne polarisée sur l'autre comme anti-modèle etc.) contribuent cependant largement à faire de l'école ce qu'elle devient parfois, un véritable enfer relationnel pour les enseignants comme pour les élèves. La relation par ses dysfonctionnements contribue à produire l'échec scolaire et fait de l'enseignant une personne particulièrement fragilisée et une des catégories socioprofessionnelles les plus touchées par la maladie mentale. Les études de l'anthropologie relationnelle, avec l'examen précis de la relation éducative, dans ses perturbations seront, ainsi, en mesure de nous faire mieux comprendre pourquoi l'école reste, malgré tout, si peu productive en savoirs.

Augustin, déjà, à son époque, avait remarqué le *modèle obstacle*, les circonstances historiques changent mais les drames fondamentaux de la relation anthropologique

---

[176] Voir ici, l'ouvrage de R. Rosenthal et L. Jacobson *Pygmalion à l'école*, (trad. Casterman; 1971.) qui montre bien ces aspects d'images et d'attentes négatives concernant l'autre dans l'intersubjectivité éducative avec leurs conséquences néfastes et démobilisatrices sur l'histoire scolaire des élèves.

[177]Bachelard, *Le Rationalisme Appliqué*; Paris 1962. p. 75.

demeurent. Dans notre société comme en cette ère de décadence de l'empire romain, le pouvoir des rhéteurs et des manipulateurs est à son comble.[178]

A quoi sert une éducation qui ne rend pas meilleur et qui oblige à cultiver les pires passions[179]? Les maîtres animés par des mobiles vains et de fausses valeurs scandalisent les élèves. De nos jours encore, certains maîtres comme l'institution peuvent paraître proposer "*les moyens d'assouvir les insatiables passions d'une riche indigence et d'une ignominieuse gloire"*. Dans une école où règne la turpitude de la concurrence pour un savoir réifié privé de sens et le culte du diplôme, ils ne peuvent que scandaliser et engendrer le mépris réciproque dans la relation.

La relation dans la classe.

L'examen de la relation entre les groupes et de la relation intersubjective dans la classe selon une perspective d'observation de la violence interpersonnelle et interculturelle a été entrepris, à de nombreuses reprises, de façon fort intéressante, par l'ethnométhodologie et la sociolinguistique interactionnelle (Labov, Gumperz, etc.), aussi n'y reviendrons-nous pas, ici.

Il suffira de revisiter ces analyses à la lumière des concepts de l'anthropologie relationnelle c'est-à-dire en donnant tout son poids au concept de relation et sans se limiter à la seule notion d'interaction[180]. La question de la production conjointe de savoirs et de sens, qui fait la spécificité de la relation d'apprentissage/enseignement sera au cœur de la classe envisagée non comme un champs clos, mais replongée dans les constellations et produits relationnels qui lui donnent sa réalité. Dans le courage de la lucidité sur la violence et la réciprocité mauvaise.

Certains philosophes ont su s'y engager. Augustin, d'abord bien sûr, repère sans complaisance les mimétismes et le prosélytisme pour le désir pur de nuire[181], chez les

---

[178]"*Mon Dieu, mon Dieu quelles misères quelles duperies furent mon lot à cet âge où le petit garçon que j'étais ne se voyait proposer d'autre règle de vie sage que l'obéissance à ses maîtres afin de briller dans ce siècle et d'exceller dans les arts de bavardage qui servent à gagner la considération des hommes et de fausses richesses.*" *Les Confessions*, chap. IX.

[179]"*C'est sur le seuil de ces habitudes morales que je gisais, c'est dans cette arène que je luttais. Je craignais de faire un barbarisme, mais je ne me gardais pas de l'envie contre ceux qui n'en faisaient point."*, *Les Confessions* , Livre de Poche. p. 35.

[180] L'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie ont le mérite de pointer les limites d'une analyse centrée simplement sur l'individu ou sur le groupe, en mettant en lumière l'impact de l'interaction à partir de laquelle émerge véritablement le sens. On peut cependant constater que ces disciplines s'appuient sur une conception de la subjectivité qui n'est pas toujours très élucidée. Le sujet est-il simple résultat des interactions ou est-il déjà constitué avant de se présenter dans des interactions nouvelles ? L'individualisme est-il, par là, véritablement mis en crise ou est-il simplement aménagé dans le compromis ? La situation, l'organisation, l'institution, la société, ne seraient-elles que les résultantes de comportements ou de conduites individuelles qui s'agrègent ou qui s'affrontent dans des rationalités qui restent hétérogènes, extérieures et divergentes ? La notion d'interaction a cependant le mérite de cibler la question importante de l'action en commun que la notion de relation ne pointe pas nécessairement.

[181] Mais la littérature moderne a aussi étudié cet aspect, voir *Le désarroi de l'élève Törless* de Musil, entre autres.

enfants, les adolescents ou les étudiants, mais aussi Kant, Bachelard, ou Serres. Il faut poursuivre. Brimades, bizutages, initiations sauvages et violentes où la cruauté s'exerce à l'égard des plus faibles, sont le lot d'une société d'enfants livrée à elle même. La loi morale n'émerge pas spontanément du groupe, mais plutôt le chaos et l'anarchie. La lucidité de Saint-Augustin[182] comme toujours, heurte tous les néo pélagianismes[183] qui professent un optimisme excessif sur la nature humaine et l'éducation ou qui, par une confiance béate dans les possibilités pour l'homme d'améliorer la communication en viennent à dénier ou occulter la violence qui taraude la relation. Pour nous, comme aux temps d'Augustin, seule compte la perspicacité patiente sur la relation éducative, avec la confiance, pour restructurer la société sur le pacte[184] le plus haut.

La relation institutionnelle.

La relation entre les professionnels de l'éducation leur lien dans l'institution éducative avec leurs dysfonctionnements n'est peut-être pas assez édifiante pour contribuer à éduquer

---

[182]L'homme a été créé bon et il est appelé à le re-devenir dans son acceptation libre du Salut, pour Augustin. Pourtant, dès ses premiers jours, le petit enfant déjà est marqué par l'envie caïnique et meurtrière comme par la règle violente de la condition humaine : *"Ainsi la faiblesse du corps est innocente chez l'enfant mais non pas son âme. J'ai vu et observé un petit enfant jaloux : il ne parlait pas encore et il regardait tout pâle d'un oeil mauvais son frère de lait. Qui ignore le fait ? Les mères et les nourrices prétendent conjurer cette envie, par je ne sais quels charmes. Dira-t-on que c'est innocence lorsque la source du lait coule si abondamment de ne point admettre de partage au frère démuni de tout et qui ne peut soutenir sa vie que par cet aliment.", op. cit.* p. 21.

[183] Les temps changent mais les grands drames humains, dans les choix qu'il impliquent, demeurent. Augustin a accordé beaucoup d'importance à la lutte théorique contre le pélagianisme et le manichéisme comme dérives hérétiques. Pélage était ce moine breton qui professait la bonté naturelle de l'homme et l'inutilité de la grâce dans son salut. La doctrine de Mani, au contraire, accorde une existence ontologique considérable au mal pour en faire quasiment une entité antithétique. Se proposant, par là, d'innocenter le créateur, le manichéisme a pour effet secondaire de déresponsabiliser l'homme en l'enfermant dans une sorte de fatalité. Or de nos jours, quoique dans des contextes idéologiques tout à fait différents, ces tendances demeurent et se manifestent tout particulièrement en éducation. Si le néo-pélagianisme éducatif actuel consiste à minimiser la violence inscrite au coeur de la relation, le néo-manichéïsme lui, très à la mode aussi, consisterait à réifier la violence et l'échec et à les imputer à des facteurs, eux aussi hypostasiés comme le "système", les "idéologies", etc., auxquels on attribue un pouvoir fatal et déterministe. Devant ces postures toujours vivaces, Augustin donne l'exemple, il inaugure une attitude de grande espérance devant l'éducation mais dans la responsabilisation de chacun concernant la relation.

[184]"*Voyez Seigneur mon Dieu, voyez avec votre habituelle patience comment les fils des hommes observent exactement les conventions des lettres et des syllabes qu'ils ont héritées de leurs devanciers et comme ils négligent les pactes imprescriptibles du Salut éternel, qu'ils ont reçu de vous.", op. cit*. p. 34. On notera au passage, comment dans son langage, Augustin exprime une conscience très claire de ce que, pour notre part, nous avons appelé les deux seuils de l'anthropogenèse. Si l'homme a, plus ou moins, intégré le seuil sacrificiel sur lequel reposent les conventions, il reste rétif à convenir au pacte du dépassement de la violence.

l'élève. Là encore, dans une étonnante proximité avec notre expérience actuelle, la voix d'Augustin se fait entendre :"*Si dans quelque débat insignifiant un collègue triomphait de lui, il était plus tourmenté d'envie et de bile que moi lorsque dans une partie de jeu de paume j'étais battu par un de mes camarades*"[185]. Kant aussi soulignait cette contradiction : on ne éveiller le sens des règles cognitives lorsqu'on étouffe l'éveil de la règle morale chez l'enfant. "*On éveille l'envie en conduisant un enfant à s'estimer d'après les valeurs des autres. C'est plutôt d'après les concepts de la raison qu'il doit s'estimer*."[186]. Alors dans la relation entre les enseignants et la famille, les autres institutions, etc. ; entre l'école et les associations, la municipalité, les entreprises etc. ; on devra observer une règle pour que l'éducation prenne et donne sens.

L'école n'accorde sans doute pas à la famille une place suffisante pour une participation plus efficace à la relation éducative dans la dignité et la liberté, l'initiative. Dans une constellation relationnelle aux interférences problématiques l'élève ne peut trouver, choisir, et se voir autorisé à habiter une place juste. L'anthropologie relationnelle éducative devra assumer les tâches passionnantes et urgentes de la décription des dysfonctionnements de ces relations et de leurs produits dans le champ de l'institution scolaire pour en prévoir le réglage subtil. Mais en attendant, poursuivons notre critique de la relation éducative.

* Violence et réciprocité : les pièges du ressentiment

La relation éducative, médiatrice/appropriative du désir (ou de l'intention conjointe) dans les processus épistémiques peut être productrice de sens et de savoir. Mais cette intentionnalité de l'homme, non-autocentrée, et comme greffée sur l'entre-deux, fonctionne pour le meilleur et pour le pire. Cette intersubjectivité de la réciprocité n'est sans doute pas, comme le personnalisme des années trente l'imaginait (voir Nédoncelle, plus loin), toute positivité.

L'interactionnisme symbolique et le conversationnalisme semblent bien avoir compris l'importance de la réciprocité, et du mimétisme inhérents à l'interaction[187], mais la confiance que ces théories accordent à la conscience et à la rationalité est peut-être excessive. Or, il

---

[185] *Confessions*, op. cit. p. 24.

[186] Kant. E., *Réflexions sur l'éducation*, intr. et trad. Alexis Philonenko, Vrin, 1963 .

[187] Pierre Bange explique comment, à la suite de Max Weber et de son concept de *référence réciproque* "*Aufernanderbezogensein*", l'interactionnisme symbolique prend en compte la réciprocité mimétique de toute interaction. Il évoque dans ce sens, les analyses éloquentes de Lewis : "*Si je sais comment tu juges les circonstances qui peuvent déterminer quelles conséquences vont avoir les actions qui sont à ta disposition et si je connais tes préférences parmi ces conséquences possibles et si je sais enfin que tu as un minimum de rationalité pratique, je peux faire une réplication de tes réflexions pratiques et arriver à savoir ce que tu vas probablement faire de telle sorte que je peux agir de mon côte de manière adéquate. (...) Or je sais aussi que, de même que je fais une réplication de tes réflexions pour arriver à savoir ce que tu vas faire, de même tu fais une réplication de mes réflexions pratiques, tu dois arriver à savoir ce que je vais faire. (...). Donc si je veux faire une réplication de tes réflexions, je dois faire une réplication de ta tentative de faire une réplication de ma tentative. etc. jusqu'au jeu infini des miroirs : Ainsi mes réflexions devraient possiblement contenir la tentative de faire une réplication de ta tentative de faire une réplication de ma tentative de faire une réplication de ta tentative de faire une réplication de mes réflexions, etc.".* P. Bange ; *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, 1992. pp. 108-109.

importe de repérer que la *réciprocité mauvaise* ou le *ressentiment* qui influent sur les processus épistémiques ont une emprise largement inconsciente sur les sujets. Il faut s'efforcer de lever le voile de la méconnaissance sur la violence qui accompagne l'intentionnalité conjointe ou réciproque.
Dès lors, il faut chercher à quoi tient cette réciprocité mauvaise et comment elle se manifeste et s'entretient. Etape indispensable : trouver sur quel réglage de la relation peut tabler une anthropogenèse droite en éducation pour viser la bonne et féconde réciprocité voire convertir la mauvaise. L'anthropologie de l'éducation doit réfléchir à cette conversion de la réciprocité dont dépendent l'émergence de la subjectivité droite, mais aussi, celle du savoir comme de l'institution d'une société plus juste.
Nous avons déjà examiné les processus du *skandalon,* les analyses sur le ressentiment (*Scheler*) pourront, avec profit, être revisitées pour constituer le cadre d'une anthropologie relationnelle.
Il y a, dans l'école actuelle, un lien entre la violence du modèle obstacle (*skandalon*) ou de l'éviction (*pharmakon*) et les mécanismes intersubjectifs du ressentiment. La charge potentiellement explosive de ressentiment qui découle de l'échec et de l'éviction scolaire peut sûrement, en retour, gravement infecter une relation déjà mise à mal. On peut voir, dans ce poison sécrété par une intersubjectivité dysfonctionnante et une réciprocité mauvaise et morbide, la source d'un accroissement de la violence, sous ses formes les plus surprenantes. La relation *inter pares*, mais aussi entre le maître et l(es)'élève(s) est affectée dans son *insociable sociabilité* (Kant). Il importe d'analyser et décrire ces mécanismes intersubjectifs. Notre système éducatif les nourrit.
Les enrayer sans réactions dérapantes tout aussi fausses sur le plan intersubjectif (critiques elles-mêmes animées par le ressentiment, mauvaise conscience et culpabilité maladive, aliénation réciproque, terrorisme de la victimisation, fausse valorisation, etc.,) devient la gageure.
La question du *ressentiment* surgit véritablement en philosophie sous la plume de Nietzsche (*Généalogie de la morale, Ecce homo*, etc.,) ces analyses vont montrer la part de l'ombre de la morale. Le soupçon n'est pas seulement porté sur la raison, mais sur les valeurs considérées comme les plus hautes. L'amour des faibles, prôné par le christianisme, en effet, ne serait que le déguisement d'un désir sourd de vengeance contre les forts, feinte de l'envie impuissante. L'amour apparaît comme une valorisation hypocrite, une anti-valeur justifiant les lâches et les veules, rejetant les "vraies" valeurs, les plus objectivement désirables comme celles de la force, de la puissance, de la richesse, de l'intelligence, de la beauté, du côté des Malédictions. Selon Nietzsche, avec les Béatitudes[188] s'opèrait un renversement négatif des valeurs, les faibles s'arrogeaient désormais, la main mise sur le monde. Nietzsche prétendait exercer ainsi un rétablissement contre le renversement de cette révolution des esclaves avec pour le levier puissant le ressentiment[189]. Plus près de

[188] *Mat*. 5.3-9.
[189] Dans cette analyse Nietzsche ne faisait que suivre l'impulsion déjà donnée en la matière par son maître Ludwig Feuerbach (*L'essence du christianisme*) chez qui on peut trouver le précurseur et le père des "philosophies du soupçon" du XXè siècle. Hegel, Marx, Freud, comme Heidegger reprennent certains questions de son oeuvre suggestive.

nous, Weber, Deleuze[190] ou Foucault reprendront avec succès, ces thèses tout en les nuançant.
C'est plutôt de la réflexion de Scheler et de sa réponse à cette critique que nous nous inspirerons ici. Elle est moins manichéenne et ne focalise pas seulement le ressentiment "des autres" mais le perçoit dans sa dimension relationnelle et réciproque. Le ressentiment[191] est largement, le résultat de la comparaison permanente, consciente ou non, entre les personnes : "*Le ressentiment nait toujours d'une comparaison avec autrui et dans cette comparaison même, il est la revanche de la supériorité que nous voudrions avoir et qui nous échappe* "[192].
Prendre acte de la symétrie du ressentiment, nous fait sortir d'une position individualiste en morale, unilatérale et donc violente. C'est aussi, du même coup, sortir d'une conception romantique de la réciprocité (Nédoncelle). Le ressentiment est un concept révélateur de l'intersubjectivité, le terme lui-même dans son sémantisme dénonce la symétrie, le *re* indique cet effet de ressac inspiré par l'autre et par ses actes et faits. Dans le ressentiment, cependant, la riposte, en elle-même, fut-elle violente, n'est pas actualisée, elle est perpétuellement ajournée et différée. Vécue, la plupart du temps, dans une situation d'impuissance et de frustration expressive immédiate, une charge potentiellement explosive de haine et de destruction se développe et s'enfle. Sa visée n'est plus forcément dirigée vers celui qui l'a provoquée mais elle peut se retourner contre un troisième, contre un ensemble déterminé ou indéterminé de personnes ou, encore, contre soi-même.
Les analyses du ressentiment nous font, par là, accéder à une conception moins simpliste de l'altérité. Il y a, en l'autre, cette mêmeté et cette réciprocité mauvaise qui nous rapproche, tandis qu'elle nous sépare, et qui nous sépare, tandis qu'elle nous rassemble, pour le pire, trop souvent. Et le pire, dans le conflit, ne sera pas, bien sûr, la différence des partenaires mais leur trop grande parité. Prendre conscience de cette mêmeté de l'autre c'est, tout à la fois se donner les moyens de se désillusionner sur l'intégrité du même et sur la radicalité de l'altérité. C'est surtout, se donner quelque chance de pouvoir accéder à la véritable altérité d'autrui comme *semblable*. Ni meilleur ni pire, mais, tout comme moi, doté de la possibilité, s'il s'y engage, de convertir notre intersubjectivité en bonne réciprocité.
L'ampleur et les dégâts de la réciprocité mauvaise et du ressentiment à l'école sont considérables. Pour envisager par quels processus et *pratiques textuelles* on peut les diminuer, voire les convertir, il faudra, d'abord, les étudier dans leurs manifestations. Voilà encore la tâche[193] d'une anthropologie relationnelle éducative.

---

[190] Voir Deleuze, G., *Nietzsche et la philosophie*, et plus particulièrement, chap. IV "Du ressentiment à la mauvaise conscience ", PUF 1967
[191] Le ressentiment est défini comme "*un état d'animosité maintenu par le souvenir d'une offense dont on aspire à se venger. Syn. rancune, rancoeur.*", *Encyclopaedia universalis philosophique*. PUF. 1991.
[192] Lavelle, L, *Morale et religion*, 3° partie chapitre IV "Amour propre et ressentiment", Aubier Montaigne, 1960.
[193] Étude qui se gardera de se focaliser sur le ressentiment *des autres*. Une approche relationnelle du ressentiment veillera à n'être ni victimaire, ni persécutrice, pour ne pas perpétuer la violence. Quelques-uns des titres des chapitres d'un programme d'études à venir sur le thème de *L'homme du ressentiment à l'école* : "L'enseignant et le ressentiment". "Excellence et ressentiment". "Handicap, échec scolaire et ressentiment". "Arrivisme,

Mais si la violence relationnelle vient perturber le bon fonctionnement des processus épistémiques ceux-ci peuvent être appréciés et appréhendés selon leur bon paradigme. Après avoir dégagé un modèle critique des processus épistémiques, nous serons en mesure d'évaluer, plus précisément, comment les théories de l'apprentissage et de l'enseignement développées à notre époque et vulgarisées dans la formation des enseignants ont pu, ou non, contribuer à perpétuer certains dysfonctionnements.

* Processus épistémique et violence, derechef

Les travaux précédemment évoqués, par leur ancrage "enraciné"[194]dans le dire des élèves eux-mêmes sur leur vécu scolaire et par les intéressantes analyses qui en sont faites, dans une démarche épistémologiquement réfléchie, peuvent, dans une perspective critique, nous aider. Revenons-y, après avoir fait jouer les concepts propres de l'anthropologie relationnelle, dans le dialogue théorique au service de l'éducation, auquel nous voulons contribuer.

La caractérisation du *processus épistémique,* ici, retient particulièrement notre attention. Le processus est présenté comme un concept alternatif, tant par rapport à la détermination causale que par rapport à l'émergence soudaine et inopinée : *"Un processus produit dans le temps, un état qui peut advenir, mais sans nécessité, qui est possible mais non inéluctable : à chaque moment le processus peut s'arrêter, bifurquer, voire s'inverser*." [195]

Le concept de *processus* retient notre attention. Il se distingue de celui de *facteur* et de la représentation monofactorielle et déterministe de la causalité qu'il véhicule. Par sa souplesse, par son aptitude au renversement, le processus nous semble apte à exprimer le type de causalité réciproque, rétroactive et interactive qu'on rencontre lorsque le mimétisme agit. Dans notre propre entreprise épistémologique, le *processus* examiné et décrit peut, dans un aller retour fécond, étayer, confirmer ou modifier le corps d'hypothèses dont nous nous servons.

Le *processus épistémique* est cette dynamique singulière qui va structurer le rapport de l'élève au savoir et qui, (selon les observations des travaux évoqués, ici,) va être très différenciateur sur le plan de la réussite scolaire. Identifiant ces processus par les analyses d'entretiens semi-directifs dans leurs caractéristiques textuelles et interlocutives

---

ressentiment et mauvaise conscience". "Evaluation, dévaluation et ressentiment". "École jacobine, égalitarisme, envie et ressentiment". etc.,...

[194] *"Une théorie enracinée est "une théorie qui est découverte et construite progressivement, en étroite relation avec une analyse intensive des données "(Strauss, 1987). Elle construit des catégories d'intelligibilité qui permettent d'intégrer les données premières et qui semblent avoir un pouvoir explicatif, elle recueille de nouvelles données pour valider les catégories ainsi construites, elle se stabilise quand un seuil de saturation paraît atteint : de nouvelles données n'apportent plus rien à la théorie. (...) Cette démarche ne relève pas pour autant d'une sociologie empirique. D'une part, cette recherche entend conceptualiser et théoriser. D'autre part, elle tente de repenser la façon même dont on pose et traite la question de l'échec scolaire*". Charlot (*op. cit.* p 120). La tâche d'une philosophie de l'éducation est, effectivement, de se situer en regard des recherches voisines des disciplines des sciences de l'éducation, et de les convoquer à une entreprise commune dans une perpective critique.

[195] B. Charlot, *op. cit.* p. 125.

particulières, ces chercheurs mettent en œuvre des analyses langagières[196] qui montrent les compétences chez les élèves. C'est, tant au niveau des compétences d'objectivation que de subjectivation, (voire d'intersubjectivation), que les élèves en difficulté se distingueront des bons élèves. Sont alors montrées certaines aptitudes qui caractérisent les bons élèves :
- Les meilleurs élèves manifestent des *compétences métalinguistiques* tandis que les autres utilisent le langage "*comme s'il était transparent*".
- Les meilleurs ont un "*rapport cognitif et culturel aux savoirs comme objets encyclopédiques qu'ils tentent d'organiser en les situant et les structurant entre eux*." Ils catégorisent et généralisent. Les autres élèves se contentent de juxtaposer et d'énumérer des contenus à partir des termes qui sont utilisés dans les programmes scolaires.
- Les meilleurs font preuve de *capacités métacognitives* et savent mentionner leurs aptitudes, compétences et facultés d'adaptation. Ils ont une facilité "*à objectiver leur propre vécu*" et à opérer ce que la philosophie du langage à appelé la *sui-référenciation*[197], (dans ces recherches on parle plutôt "*d'objectivation du savoir et d'objectivation du sujet vis-à-vis du savoir*")[198]. Les plus en difficulté ont généralement du mal à apprécier leurs propres procédures cognitives. Et leur utilisation du "je" est totalement immergée dans le présent, avec de rares évocations d'actions passées ou anticipées.
-Les meilleurs font preuve de *compétences métacommunicationnelles sur le plan affectif* et ont tendance à évaluer leurs relations aux autres dans une dynamique de "*distanciation-régulation"* avec utilisation langagière des divers pronoms personnels et de modalisateurs. Nous parlerions, plutôt, quant à nous, d'*intersubjectivation* ou de *personnification*, s'il y a aptitude à se situer dans un réseau relationnel selon une perspective de valorisation .
-Enfin, les plus habiles utilisent une grande diversité du *prisme des stratégies discursives ou genres*[199] (argumentation récit, etc..) tandis que les élèves en difficulté se contentent généralement du simple inventaire (degré zéro du descriptif).
On voit bien tous les critères nouveaux que l'approche anthropologique relationnelle et interlocutive pourrait ajouter à ces paramètres d'une observation déjà riche. L'examen précis des *jeux de langages*, des *pratiques discursives et textuelles*, des *genres* utilisés serait à mettre en rapport avec leurs spécificités langagières, cognitives et relationnelles. On mesurerait ainsi, non seulement des capacités et aptitudes métalinguistiques, métacognitives, mais aussi métacommunicationnelles des élèves.
Il n'en reste pas moins, que cette caractérisation des *processus épistémiques* montre bien ce qui peut favoriser la réussite de l'élève. Par contraste, on voit mieux là où, de façon violente, il est maintenu (et se maintient) dans une appropriation réduite des savoirs et des procédures langagières qui donnent l'accès au savoir (tout autant que de celles qui permettent l'identification comme *sujet*, voire comme *personne*).
En rapport avec ses constatations, il devrait être possible de concevoir les conditions non-violentes de la relation d'enseignement/apprentissage, *a. e.* susceptibles de favoriser la

---

196 Réalisées plus particulièrement par E. Bautier.
197 Référence explicite à soi-même comme objet de l'attention discursive et cognitive. C'est nous qui précisons, ici, car ce concept ne figure pas dans les analyses évoquées.
198 *op. cit.* p. 140.
199 Les termes sont de nous.

réussite de l'élève. On peut déjà attendre d'une telle relation[200]qu'elle dynamise l'élève dans son appropriation du savoir, en favorisant chez lui une aptitude métalinguistique, métacognitive et métacommunicationnelle par des pratiques pédagogiques et didactiques diversifiées et appropriées sur le plan des types et pratiques discursives et textuelles (en fonction de leurs caractéristiques).

Si la relation éducative doit favoriser des processus épistémiques et heuristiques de la part de l'élève, mieux, si elle met en œuvre un processus de co-construction du sens, elle exige certaines conditions des pratiques discursives pédagogiques. De tels travaux peuvent donc fournir un laboratoire fort riche à une anthropologie relationnelle éducative pour repérer les pratiques discursives susceptibles d'améliorer le rapport au savoir des élèves et de favoriser les processus épistémiques les plus évolués.

Maintenant on peut examiner, de façon critique, les théories pour l'enseignement/apprentissage. Ces théories, selon qu'elles saisissent ou non conceptuellement le fait relationnel permettront la non violence dans la relation éducative ou laisseront perdurer des dysfonctionnements de la relation enseignement/apprentissage. Voir et dire la relation contribue à améliorer les processus épistémiques des élèves et leurs pratiques discursives. Comme nous avons pu le faire pour une certaine sociologie de l'éducation on devrait pouvoir constater aussi dans les théories psychologiques de l'apprentissage, le tournant vers un paradigme relationnel

Evolution des théories de l'apprentissage/enseignement : vers une approche vraiment relationnelle

C'est, sans doute, en suivant le cours de quelques grandes controverses que nous pourrons le mieux apprécier comment, dans la succession des théories de l'apprentissage[201], et particulièrement de l'apprentissage du langage, un sens s'est dessiné, très nettement, vers une perception, de plus en plus fine, des enjeux de la relation dans l'apprentissage.

* Comment on se démarque du béhaviorisme et de la réceptivité passive de l'enseigné

Pour les théories néo-béhaviouristes ou comportementalistes (essentiellement Skinner et Watson) il semble que l'esprit humain, vide à l'origine, reçoit les informations par stimuli-réponses. L'intelligence et le langage (entre lesquels on ne fait pas de différence, la pensée étant considérée comme du langage moins du son) sont le produit des conditionnements sociaux.

---

[200] N'oublions jamais que cette relation est composée de deux relations converses et donc, chaque terme ou partenaire de la relation porte sa part de responsabilité dans le processus. Si le médiateur enseignant, de par son âge et sa fonction, porte une responsabilité plus lourde, l'élève en a son lot qu'il s'agit de rappeler, sous peine de verser dans les attitudes victimaires et déresponsabilisantes qui proviennent justement, d'un défaut de prise en compte de la relation.

[201] Pour ne pas remonter trop loin, et rester à l'échelle des théories qui ont pu influencer la formation actuelle des enseignants, on examinera rapidement quelques positions en psychologie, en psycholinguistique, en psychologie sociale, susceptibles d'illustrer ce mouvement vers une approche plus relationnelle. On s'inspirera, dans cette partie, d'un article "Le socio-constructivisme et l'innovation en français", Marie-Louise Martinez, in revue *Pratiques* ; n°63; sept.1989; pp. 37-62.

Pour le constructivisme, au contraire, le sujet humain ne reçoit pas passivement les informations (il ne les forme pas non-plus toujours lui-même, en les inventant, comme dans une position extrême du constructivisme, proche du solipsisme). La construction du sujet humain, de son intelligence et de son langage, se fait en réaction et en interaction avec le milieu par lequel le sujet ne peut être complètement prévu ni formé. Il s'adapte, certes, mais assimile et déforme donc ces influences extérieures, en fonction d'une organisation propre.
Mais, c'est surtout l'innéisme de Chomsky qui allait balayer l'empirisme du comportementalisme. Si l'enfant peut construire des phrases jamais entendues auparavant, car non-conformes à l'usage, d'où tient-il cette intuition de la règle? On connaît la réponse de Chomsky.
* Comment l'on se démarque du nativisme de Chomsky et d'une simple pré-programmation de l'apprenant
Pour ce chercheur, en effet, l'individu possède non seulement un système d'organisation propre mais même une sorte de carte de programmation génétique, préformation innée. Génétiquement déterminé, il possède une faculté générale, entité rationaliste : une grammaire universelle. Chomsky, comparant les organes mentaux aux organes physiques, minimise en effet sérieusement le rôle du social et de la relation : "*Organes mentaux et organes physiques sont les uns comme les autres déterminés, bien que dans les deux cas l'interaction avec l'environnement soit nécessaire pour déclencher le développement*."[202]
Ainsi donc, s'il n'est plus informé de l'extérieur, le sujet l'est de l'intérieur, mais le donné reste préétabli. Le sujet "doit traiter des informations", l'acquisition du langage semble préprogrammée par l'esprit humain considéré comme un véritable ordinateur cérébral[203]. La base préexistante est la "structure linguistique profonde" et il y a un LAD (*Language Adquisition Device*), dispositif programmé d'acquisition du langage pour déceler dans la "structure de surface" de n'importe quel langage naturel "la structure profonde et universelle".
Piaget va rejeter ces deux modèles[204], qu'ils soient acquisitionnistes-empiristes ou préformistes-innéistes, parce qu'ils supposent tous deux des données préétablies et qu'ils sont cumulatifs. Pour lui, le sujet est actif dans sa psychogenèse. Deux arguments majeurs sont opposés à l'hypothèse innéiste de Chomsky : elle est "miraculeuse" et "inutile "[205].

---

[202] Chomsky in *Théories du langage, théories de l'apprentissage,* le débat organisé entre Noam Chomsky et Jean Piaget, organisé et recueilli par Massimo Piatelli-Palmarini, Seuil, 1979.
[203] N'oublions pas que cette approche a marqué profondément le courant actuel du cognitivisme qui reste largement préformiste, computationnaliste et, par conséquent, monologique.
[204] *"Cinquante années d'expérience nous ont appris qu'il n'existe pas de connaissance résultant d'un simple enregistrement d'observations, sans une structuration due aux activités du sujet. Mais il n'existe pas non plus (chez l'homme) de structures cognitives a priori ou innées : seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur des objets. Il en résulte qu'une épistémologie conforme aux données de la psychologie ne saurait être ni empiriste ni préformiste mais ne peut consister qu'en un constructivisme avec l'élaboration continuelle de structures nouvelles*" Piaget, *in op. cit*. p. 53.
[205] Piaget, *op. cit.* p. 60-61.

* Comment l'on se démarque de l'individualisme épistémologique du constructivisme piagétien

Pour Piaget, cependant, les connaissances ne viennent pas simplement s'ajouter de façon cumulative mais elles s'organisent en structures. C'est par une *équilibration* progressive que les structures cognitives, permettant l'acquisition du langage, se fixeront grâce à des "*schèmes assimilateurs"*. L'action du sujet sur l'environnement occasionne, sans cesse, des *rééquilibrations* car des éléments nouveaux peuvent venir mettre en danger l'homéostasie de la structuration précédente. Cette difficulté, due à l'adaptation, provoquera un "*conflit cognitif*", il faudra intégrer les éléments nouveaux à la structure cognitive existante et opérer alors une "*équilibration majorante*". Voilà donc, (trop rapidement évoqué, ici,) le modèle constructiviste pour l'ontogenèse, dessiné par Piaget, au-delà de l'empirisme et de l'innéisme.

Mais la part donnée à la relation dans ces différents modèles, est, jusque là, bien pauvre. Si pour le comportementalisme, la seule action envisagée était celle de l'enseignement ou plutôt de la transmission, si l'innéisme réduisait à quelques influences la relation éducative, occultant, symétriquement, la part de l'enseignement comme celle de l'apprentissage, le modèle piagétien ne lui accorde pas une place prépondérante non plus. Pour ce biologiste, c'est la relation avec le milieu environnant qui compte et non pas particulièrement la relation humaine intersubjective, dans sa spécificité. A maintes reprises, Piaget a évoqué le rôle des interactions sociales, notamment entre pairs, dans le développement cognitif, social et langagier. Cependant il a incité peu de recherches sur cet aspect.

C'est, justement, ce qu'allaient lui reprocher des chercheurs issus de la propre école du maître genevois : la place et le rôle de l'autre et de la relation dans l'ontogenèse n'est pas assez mise en valeur. Si l'essentiel est cette *équilibration* qui instaure une dynamique entre le sujet et l'objet (ou environnement), l'autre humain dans cette interaction est bien plus qu'un objet particulier.

Pour démontrer-démonter l'individualisme inhérent au modèle piagétien, pense-t-on, il faut critiquer le concept d'*égocentrisme* comme pierre d'angle de l'édifice piagétien. C'est, sur cette faille, que les socio-constructivistes installeront leur postulat de base. Pour ce faire, ils reprennent, en leur nom propre, les critiques qu'Henry Wallon et surtout Lev Sémionovictch Vygotski avaient adressées à Piaget.

Selon Vygotski, le mouvement génétique de l'"*égocentrisme*" vers "*la pensée réaliste*" est une inversion de l'ordre des choses. Cette thèse que la pensée se manifesterait d'abord sous la forme autistique, hallucinatoire, de *principe de plaisir*[206], prendrait sa source dans la théorie de Freud, "*Piaget emprunte à Freud non seulement la thèse que le principe de plaisir est antérieur à la réalité mais aussi toute la métaphysique du principe de plaisir qui fait de cet élément auxiliaire et biologiquement subordonné une force vitale autonome, un primum movens, le premier moteur de tout développement psychique*" [207]. Critique d'autant plus féconde que le chercheur russe va découvrir, à la suite d'expériences convaincantes, une fonction toute particulière à cette étape transitoire de la pensée que Piaget avait appelé *égocentrisme*. Tandis que le langage égocentrique était fonctionnellement inutile pour Piaget et ne pouvait que décroître et disparaître comme symptôme d'immaturité, Vygotski lui

---

[206] Voir Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé 1923. pp. 42-43.

[207] Vygotski, *Pensée et langage* (1934), (trad. Françoise Sève, Éditions Sociales, 1985).

découvre un rôle moteur et original. Ce langage égocentrique, par ses affinités avec le langage intérieur (décontextualisation, ellipse, condensation, etc.) est, en fait, une étape de l'intériorisation transitoire du langage extériorisé et sa transformation en langage à usage personnel. La trouvaille est décisive. Le mouvement est inversé : les rapports intersubjectifs dans lesquels l'enfant est immergé, dès la naissance, en qualité d'acteur participant, sont la réalité première.

Les relations avec les autres, ne sont plus considérées comme des pressions exercées sur l'enfant, pour refouler des modes de pensée qui lui seraient propres. Les relations interpersonnelles sont structurantes, dès l'origine, et *l'intra-personnel vient de l'inter-personnel*. Voilà, enfin, l'apparition de la relation éducative, dans son impact indispensable pour l'ontogenèse et pour l'anthropogenèse *: "les fonctions psychiques supérieures ne peuvent venir à maturation qu'avec l'aide de l'adulte. La fonction éducative est indispensable au développement de l'esprit humain*." C'est avec cette démarche de pensée que le courant socio-cogniviste actuel va renouer.

* Le socio-cognitivisme ou comment faire une place au paramètre négligé de la médiation

C'est autour d'un paradigme relationnel que peut se distinguer un courant socio-constructiviste ou socio-cognitiviste[208] de l'apprentissage˙. Pour mieux comprendre cette acception psychologique du concept de *médiation*, un peu différente de celle pointée par Girard, il nous faut refaire un peu le parcours archéologique de la notion. Le concept de *médiation* étant fondateur pour l'anthroplogie relationnelle éducative, il nous fautdéceler les ambiguïtés. Nous devons identifier la provenance des divers traits conceptuels que nous voulons garder.

Mead ou la construction de soi dans l'interaction sociale.

Le concept psychologique de *médiation* doit beaucoup à celui *d'interaction communicative* de Mead.[209] Pour cet auteur, le sujet émerge progressivement de sa construction au sein des interactions sociales communicatives. Là encore, ce qui était dans l'*inter* va être réorganisé dans l'*intra* par internalisation. Pour lui, c'est l'interaction qui définit la signification. Les unités de signification sont des unités de communication. Ainsi, *l'acte social* est une unité globale composée d'unités plus fines encore : *les gestes*[210]. L'esprit (*mind*) prend son origine dans une conversation par gestes, internalisée. Le sens appartient à l'échange même, il ne préexiste pas chez l'un ni chez l'autre des partenaires. Le *jeu* va

---

[208] Courant qui va se situer dans la filiation avec une tradition particulière. *"Une tradition des années 30 qui a culminé dans* l'Esprit, le soi et la société *de G. H. Mead;* Le jugement moral *de Piaget et* Pensée et le langage *de Vygotski. Dans ces livres classiques, la conversation par gestes, l'interaction entre pairs et le langage intériorisé constituent autant de formes d'interactions sociales considérées comme nécessaires au développement individuel."* Wilhem Doise, préface à *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Anne Nelly Perret-Clermont. Peter Lang, 1986.

[209] Georges Herbert Mead (1863-1961) son ouvrage le plus connu est *Mind, self, and society,* 1934, (trad. fr. *Le moi, le soi et la société*, PUF; 1963).

[210] "*Le sens d'un geste accompli par un organisme se trouve dans la réplique d'un autre organisme à ce qu'aurait été l'achèvement de l'acte du premier organisme que le geste annonce et indique. Le poing levé du boxeur prend son sens dans la parade de l'adversaire.*" *op. cit*. p. 62.

présider à ces formes d'échanges qui peuvent dans la psychogenèse comme dans l'anthropogenèse permettre la construction sociale du sujet.
Dans le *jeu libre* (*playing*), intériorisant l'acte social dans ses multiples rôles, l'enfant va imiter autrui et s'approprier sa conduite. Il se décentre, il peut démultiplier les points de vue, il est prêt pour intégrer les antagonismes dans un niveau logique supérieur. Dans le *jeu réglé* (*game*) cette organisation logique va se poursuivre, le rôles différents se trouvent coordonnés dans un ensemble rendu cohérent par les règles. La décentration se poursuit, "*dans le jeu réglé où il y a beaucoup d'individus l'enfant qui prend un rôle doit être prêt à prendre le rôle de tous les autres*[211] ". Il lui faut relier son point de vue, le rendre compatible avec celui des autres dans un ensemble logique supérieur. Cette confrontation dans le jeu est l'ébauche de ce que les socio-cognitivistes appelleront le *conflit socio-cognitif* et qui vient apporter une dimension interactionnelle au concept piagétien de *conflit cognitif*. Les implications métacognitives et éthiques de cet élargissement sont évidentes. Désormais capable d'une plus grande abstraction, l'individu peut adopter l'attitude qu'à travers lui, *l'autrui généralisé* aurait. Véritable universalisation cognitive et éthique, qui lui permet désormais "*d'assumer les institutions de sa communauté dans sa propre conduite .*"[212]
Le groupe de pairs, les groupes sociaux, les institutions, etc.. sont chez Mead, relais de cette médiation sociale dans la construction de la subjectivité vers le *soi*. Mead est essentiel pour comprendre l'intéractionnisme symbolique dans la sociologie actuelle. Il est indispensable pour penser le processus d'identification en éducation, notamment à travers le *jeu*. Mais des critiques sont aisées en fonction de notre approche relationnelle. Cette *médiation sociale* reste abstraite et globale, on ne voit pas encore, précisément, l'impact de la relation dans le processus d'identification subjective et personnelle.
La contribution de Wallon à l'étude de la *médiation* est autrement plus fine et précise concernant l'intersubjectif. Elle prend un sens tout particulier pour notre approche anthropologique et nous la croyons susceptible de faire le lien avec notre propre compréhension du concept de médiation. Voyons comment.
* Henry Wallon ou le médiateur adulte pour l'accès au symbolique
Si la construction du sujet sur le plan langagier, culturel et cognitif est l'œuvre d'une collaboration communicative avec l'autre, il convient d'analyser de plus près, selon le psychologue, l'ambivalence fondamentale de cette relation intersubjective. Cela est d'autant plus important pour l'auteur que l'analyse des difficultés de cette relation est susceptible de rendre compte des impasses et des échecs sur le plan du développement familial et scolaire de l'enfant.
Wallon pense que l'évolution se fait d'une étroite ambiance socio-affective à une lente individuation. Le langage, avec l'accès désormais autonome qu'il offre au symbolique et vers la culture sera l'étape décisive. Mais comment l'enfant va-t-il pouvoir parvenir au symbolique, accepter l'arbitraire conventionnel et renoncer au concret de la chose ?
C'est l'autre justement, qui par sa médiation va occasionner cet accès au signe : ce "*dédoublement*", cette "*ré-flexion*". Et le processus que va décrire Wallon[213]est alors considéré par lui-même comme valable pour expliquer l'ontogenèse autant que la phylogenèse.

---

[211] *op.cit.* p. 129.
[212] *op. cit.* p. 143.
[213] Voir Henry Wallon *De l'acte à la pensée.* Flammarion, 1970.

Le processus étudié ici par le psychologue est celui que pour notre part nous avons appelé le *pacte symbolique*. Consacrer un temps à cette étude méticuleuse nous semble indispensable dans la perspective d'intégration épistémologique en éducation qu'implique notre projet d'une anthropologie relationnelle. Nous sommes bien, là, au coeur de nos concepts fondateurs.

C'est donc, à travers, le concept d'*imitation*, longtemps discuté en psychologie et dont il renouvelle ici l'utilisation, que Wallon aussi va analyser le processus de l'entrée dans le symbolisme. L'aptitude à signifier demande une capacité de "*dédoublement*" : "*Le passage capital pour l'avenir intellectuel de l'enfant comme il l'a été pour l'espèce est celui qui le prend à sa fusion dans l'objet ou la situation (..) et qui l'amène au moment où il peut leur donner un équivalent fait d'images, de symboles, de propositions*". [214] Mais cela ne va pas de soi, et c'est par l'imitation de l'autre, pour le meilleur comme pour le pire, que le glissement va pouvoir s'opérer. Le mimétisme avec ses pièges n'a pas échappé à Wallon.

En effet, l'imitation n'est pas simple chez l'homme, ses pièges sont complexes, c'est en quoi, justement, va pouvoir s'engendrer le passage symbolique qui n'a pas lieu chez l'animal. D'abord simple mimétisme, automatisme fonctionnels, "*contagion*" avec l'entourage, l'imitation va se transformer ; dès lors la relation au modèle adulte devient *ambivalente*[215]. La façon dont Wallon en parle est frappante : *"Le cannibalisme en donnerait l'image : absorber l'être aimé ou admiré... l'anéantissant ainsi, en le sacrifiant à soi. Inversement aussi s'absorber en lui en vue d'une plus intime assimilation jusqu'à se renoncer soi-même et s'abolir.* "[216]. Dès lors, Wallon ne peut manquer d'évoquer Freud : "*ce drame est celui que Freud a symbolisé dans le complexe d'Œdipe."*[217]; mais c'est pour aussitôt marquer d'importantes distinctions. Cette rivalité ambivalente, selon lui, n'est pas du tout limitée au domaine sexuel et elle ne s'exerce pas simplement à l'égard du parent de l'autre sexe. Il faut généraliser le mécanisme, Freud en a trop restreint la portée. Enfin et surtout, il faut renverser l'ordre indiqué par Freud[218]. Dans tous les cas, l'imitation est première et la convoitise à l'égard de l'objet du modèle est seconde.

Il faut se rendre à l'évidence, Wallon a vu le *désir mimétique* dont nous parle Girard. Ce désir de ressembler à l'autre, par le manque d'être chez l'enfant, devient désir de désirer selon l'autre, bientôt de posséder ce que celui ci a, et, finalement, le petit entre dans une opposition rivale avec l'autre. Wallon a même entrevu la notion de *modèle obstacle* : *"Ce désir d'assimilation à autrui ne va pas habituellement sans envie, soit qu'il y ait sentiment d'échec soit qu'il y ait volonté de se faire préférer, soit enfin que l'imitation aille vers la substitution du moi au modèle comme son accomplissement total. La fusion imaginaire veut devenir réelle. Mais la fusion réelle entraîne l'opposition avec un être réel qu'est le*

---

[214] *op. cit.* p. 45.

[215] Wallon n'a pas pris connaissance des hypothèses de Girard sur la mimésis d'appropriation et Girard n'a jamais rencontré la pensée de Wallon, il nous l'a lui-même confirmé. Cela donne encore plus de prix aux découvertes communes de ces deux penseurs qui se rencontrent aussi, d'ailleurs, dans la critique très voisine qu'ils font à Freud.

[216] *op. cit*. p. 156.

[217] *idem*.

[218] "*l'enfant commencerait par vouloir disputer sa mère à son père en souhaitant le voir disparaître. Puis le remords aidant il le prendrait pour objet de son admiration et modèle à imiter. En fait, l'ordre est inversé..*", (*idem*).

modèle."[219] La rivalité mimétique pour les mêmes objets va provoquer la violence. Pour Girard, sur le plan phylogénétique, cette exacerbation du conflit dans la crise ne trouve de résolution que sacrificielle. Sur le plan intersubjectif, Wallon évoque bien la crise mais la régulation, se fait selon lui plus spontanément. Renonçant ainsi à la "*conformité*", "*confusion*" avec le modèle, le sujet opterait soudain pour la "*ressemblance*". Quel soulagement, quelle délivrance ! On peut vivre en harmonie avec un *semblable* tandis qu'on ne peut que souhaiter la disparition d'un *même* ou d'un *double*. Conversion soudaine un peu miraculeuse dans cette théorie de l'ontogenèse. Selon notre propre théorie de l'anthropologie relationnelle éducative c'est au terme d'une crise, toujours recontextualisée sur le plan interpersonnel, qu'on se résigne à un relatif renoncement par rapport au mimétisme (voir plus haut le pacte symbolique).

Wallon évoque à peine la crise tandis qu'il décrit minutieusement comment le renoncement fait gagner l'accès au symbolique. Au dé-doublement comme difficile mise à distance du moi et de l'autre va répondre le dédoublement [220]et la substitution du signe à l'objet : celui-ci "*peut n'avoir avec l'objet aucun lien d'appartenance ni de ressemblance ou d'analogie (..). C'est un symbole épuré au point de ne plus appartenir au monde des choses (...). Artificiel dans la mesure où sa forme et sa signification se font abstraites, son origine elle-même ne peut plus être recherchée dans les choses. Il implique comme une complicité, une entente avec autrui*."[221] Voilà tout le gain de l'entente retrouvée, c'est la connivence de la commune signifiance, qui par le consentement au *pacte symbolique*, ouvre, au sujet, le monde de la culture et de la signification. L'enfant rentre désormais dans la signification et les conventions sociales, langagières, cognitives et culturelles grâce à l'autre et à une relation pacifiée par un accord avec lui. L'enfant accédera d'autant mieux à ces conventions qu'il aura affaire à un adulte médiateur dont l'attitude, ne sera pas pour lui sur le plan affectif, un *modèle-obstacle*. La règle symbolique et cognitive sera d'autant mieux acceptée et comprise que le réglage relationnel sera pacifié et clair.

Des belles analyses de Wallon la tradition psychologique n'a pas encore, à notre connaissance, pris toute la mesure. Elles présentent un intérêt majeur pour la critique de la relation intersubjective comme *médiation*, tant sur le plan de la relation éducative parentale que scolaire. L'anthropologie relationnelle, par le lien entre les concepts de *modèle obstacle* et de *pacte symbolique*, peut largement convoquer les minutieuses descriptions de Wallon pour contribuer à l'information et la formation des éducateurs.

Avec Wallon, on est bien, en tout cas, dans le paradigme de la relation éducative. *Médiation* comme *appropriation* sont observées dans leur articulation converse, quoique de façon implicite. La relation éducative d'enseignement/apprentissage n'est cependant pas considérée dans sa spécificité.

Vygotski, lui, dans ses travaux, va contribuer à définir plus précisément la relation éducative scolaire. Il va pour ce faire croiser finement les aspects intersubjectifs de la relation (le pédagogique) avec la construction de savoirs (le didactique). Avec cet auteur, on commence à prendre, de plus en plus, conscience de l'aspect triadique de la relation d'enseignement/apprentissage.

---

[219] *op. cit*. p. 157.

[220] Lorsque Wallon emploie ce terme, on pourrait l'écrire *dé-doublement* pour évacuer toute ambiguïté car c'est bien de la sortie du double (avec la confusion impliquée) qu'il s'agit là.

[221] (*op. cit.* p. 188.)

Vygotski : un soutien systématique au développement potentiel

Puisque la fonction éducative est indispensable au développement de l'esprit humain, il faut la rendre plus opératoire. Trois médiations imbriquées le permettent : (a) des interactions structurantes et structurées avec un adulte mais aussi avec des pairs ; (b) Le langage et surtout le langage écrit ; (c) les concepts scientifiques articulés en systèmes.

La médiation pédagogique signale une "zone de développement potentiel" comme lieu sensible et effervescent de la relation. La collaboration avec l'adulte conduit l'enfant à être plus performant, aussi l'enseignant doit-il être actif et donner à l'élève les moyens de l'être. Le pédagogue ne peut se contenter d'attendre que la fonction soit venue à maturité, son action devra être volontariste et devancer la maturation, sans, pour autant, la forcer. L'adulte, par la relation, va alors faire *"naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation et qui sont dans la zone de proche développement*" [222]. Cette zone est finalement située topiquement, entre le niveau de résolution des problèmes grâce à l'aide de l'adulte et le niveau de résolution sans cette collaboration : c'est entre ces deux seuils que se mesure l'aptitude à apprendre, elle mesure la frange même de la sensibilité relationnelle[223]. Le concept vygotskien de *zone potentielle d'apprentissage* est un concept relationnel : il permet de mesurer l'efficacité même de la relation sur l'apprentissage/enseignement.

L'apprentissage opéré, ainsi, grâce au soutien de la relation éducative, dans cet espace sensible de l'entre-deux, précipite toutes les autres acquisitions. L'exemple est particulièrement flagrant pour l'écrit. Si la collaboration avec l'adulte est si efficace, c'est grâce au savoir-faire pédagogique qui, par l'accompagnement, permet à l'élève la confiance nécessaire pour s'impliquer dans une tâche difficile. Mais aussi par le savoir-faire didactique qui prend les concepts "spontanés" de l'enfant pour les transformer en "concepts scientifiques". Cette aide, selon le psychologue, est en mesure d'assurer le transfert de l'acquis: "*ce que l'enfant sait faire aujourd'hui, en collaboration avec quelqu'un il sera demain en état de le réaliser seul*."[224]

Car, en effet, selon Vygotski, il y *“deux voies de formation des concepts*”, l'une "naturelle", "quotidienne" ou "spontanée", c'est le domaine de ce que la littérature appellerait aujourd'hui, plutôt, les "*représentations de l'élève*", l'autre est la voie organisée socialement des concepts en réseaux systématiques, celle des disciplines. Pour que l'évolution cognitive et le développement intellectuel aient lieu, il faut que se fasse la jonction entre les deux voies. L'enseignant doit faire émerger les savoirs et questionnements antérieurs, les “*concepts spontanés*” et les mettre en rapport avec les concepts scientifiques, dans le dialogue pédagogique. C'est bien l'aménagement de la rencontre entre ces deux ordres de concepts qui constitue le propre de l'enseignement. Le *concept scientifique*, ainsi formé chez l'élève, sera véritablement assimilé puisqu'il aura rejoint un savoir ou un questionnement antérieurs. Si les concepts scientifiques agissent ainsi, développant les

---

[222] Vygotski, (*op. cit*. p. 274.), le concept de *zone de proche développement*, quelquefois traduit *zone proximale* ou *potentielle de développement* est un concept clé de Vygotski. Selon nous, il montre tout l'impact de la médiation et nous nous attacherons à le traduire en terme d'inter-rogativité et de co-construction du savoir (Jacques) pour pouvoir lui donner place dans une anthropologie relationnelle éducative.

[223] *op. cit*. pp. 273-274.

[224] *op. cit.* p. 287.

concepts antérieurs, à la manière dont une langue étrangère permet une meilleure compréhension en retour de la langue propre (décentration, abstraction, généralisation, métacognition), c'est parce qu'ils sont inclus dans un système : dans le réseau conceptuel des disciplines formalisées. C'est cette formalisation, elle-même, qui permet une réorganisation de toute la sphère antérieure du savoir. C'est notamment, à travers le langage, et plus particulièrement, la fonction métalinguistique qui systématise les concepts du langage que le développement de l'enfant sera précipité. Le psychologue accorde donc une place très importante à l'apprentissage du langage, dans ses travaux.

Nous voyons dans toute son œuvre, la demande et, comme l'anticipation de ce que devrait être une anthropologie relationnelle éducative. Le dialogue pédagogique, par son *inter-rogation* heuristique, mobilise les processus épistémiques de l'élève et, par l'attention portée aux jeux de langage ou textes dans leurs diversités, les optimalise. C'est l'anthropologue et psychologue Jérôme Bruner qui viendra, faire la jonction qui s'imposait entre Vygotski et la théorie de jeux de langage issue de Wittgenstein. Avant d'envisager comment l'anthropologie relationnelle éducative peut venir compléter une approche déjà plus relationnelle de l'enseignement/apprentissage, il faut considérer, plus précisément, l'originalité et la valeur de l'apport brunérien.

Bruner : la synthèse prometteuse.

De formation anthropologique, ce chercheur a travaillé pendant vingt sept ans, à Harvard, la psychologie cognitive sur des pistes ouvertes, notamment, par Vygotski. Intéressé par les hypothèses de Wittgenstein et leur écho dans la théorie des actes de langage il s'est consacré ensuite à l'étude de l'acquisition du langage selon les directions nouvelles et peu explorées, jusque là, de la pragmatique linguistique. A partir de ses travaux, on peut dire que la relation éducative est, plus véritablement, prise en compte par la psychologie de l'acquisition. Les bases d'une anthropologie relationnelle éducative s'en trouvent renforcées.

Bruner inverse le rapport, dans la préoccupation habituelle de la psychogenèse c'est moins sur l'*apprentissage* que sur l'*enseignement*, qu'il conviendrait, désormais, de se pencher :*"ce qui distingue l'homme ce n'est pas seulement sa capacité d'apprendre mais également celle d'enseigner*", l'adulte est *médiateur de la culture*. Les acquis nécessaires à l'adaptation de l'homme sont fournis par des interactions de coopération où chacun participe très activement à la construction de ces savoirs. Plaçant ainsi la médiation culturelle au centre de l'étude du développement, Bruner contribue à montrer, si cela était nécessaire, la légitimité d'une anthropologie relationnelle éducative.

C'est ce savoir faire dans la relation éducative qui peut démultiplier les compétences cognitives et langagières des jeunes. Bruner se penche sur le fait que les facteurs affectifs et sociaux sont largement imbriqués. Dans une étude sur les jeunes issus des "cultures de l'échec", (engendrées par une pauvreté endémique) il dégage les caractéristiques d'une attitude relationnelle éducative, susceptible d'étayer la confiance en soi chez l'élève. Surtout, il pose les bases de l'étude d'une véritable ontogenèse[225] relationnelle des *jeux de langage*.

Questionnant, à son tour, les théories formalistes de l'acquisition du langage, Bruner considère que l'hypothèse chomskyenne du LAD est peut-être utile sur le plan de la

---

[225] Voir particulièrement parmi les ouvrages de Bruner, J., *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire.* PUF, 1983. et *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987.

syntaxe, ou même de la sémantique mais qu'elle ne permet assurément pas de comprendre comment l'enfant va devenir un interlocuteur compétent. C'est donc l'aspect des apprentissages pragmatiques qui feront l'objet de l'attention du psychologue. Pour devenir locuteur de sa langue l'enfant doit apprendre à maîtriser de façon interdépendante les " trois facettes du langag "e : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Mais cette dernière est, à la fois originelle et primordiale.

Dès sa découverte du langage, constate Bruner, l'enfant reçoit très peu de réactions pour les erreurs syntaxiques ou sémantiques, mais, très vite, il reçoit un retour correctif ou émotif pour les actes de parole. Le langage s'acquiert au service d'une fin propre du sujet négociée en fonction d'une visée commune. Or le critère de cette fonction communicative n'est point tant la conformité grammaticale que l'efficacité relationnelle. Le jeune apprend à se positionner, face à son interlocuteur, selon les usages culturels du groupe dans lequel il vit : *"paradoxalement, l'apprentissage des actes de parole peut s'avérer plus facile et moins mystérieux que l'apprentissage de la syntaxe ou de la sémantique*."[226]. C'est donc, grâce à un partenaire adulte actif "consentant et disposé à négocier" avec l'enfant sur les usages de cette pragmatique relationnelle conventionnelle que le jeune va être initié au langage. Cette compétence communicationnelle de plus en plus, fine et diversifiée au niveau de l'usage des nombreux "*jeux de langage*" [227], est progressivement mise en place avec l'aide de l'adulte. Malgré l'asymétrie extrême de départ, les partenaires se mettent d'accord sur la référence conjointe, comme sur la répartition des rôles de chacun. Lorsque cela est mis en place, le langage apparaît plus facilement. Dès lors, ce savoir faire spécifique des adultes qui permet, par le réglage minutieux de l'interaction conjointe de façon systématique et progressive, l'entrée dans le langage pour l'enfant, vient prendre une place majeure. Et ce LASS[228] comme système de support à l'acquisition du langage, prédomine, en quelque sorte sur le LAD. Désormais c'est l'étude de la relation éducative surtout sous son aspect de la relation d'enseignement qui devient préoccupation scientifique. Bruner entreprend donc l'observation passionnante des séquences interactionnelles qui durant un an feront entrer deux enfants dans les premières étapes de la maîtrise du langage. Il nous fait assister à l'initiation, par l'adulte, du jeune aux premiers "jeux de langage".

Nous allons retracer les quelques lignes de force de cette expérimentation qui nous semble conforter, de façon très solide, nos propres hypothèses sur les modalités de l'entrée dans le pacte symbolique. Du moins, sur le plan sémiologique car l'aspect psychologique du *modèle obstacle* entrevu par Wallon en psychologie, n'est pas considéré par Bruner. Par raccordement, on entrevoit alors les principes d'une théorie générale de l'ontogenèse relationnelle des jeux de langages et des jeux textuels. Celle-ci serait déterminante pour l'enseignement du langage ou de la culture (avec ses différentes unités textuelles, discursives et génériques). Théorie qui, selon nous, ne pourra être développée que dans le

---

[226] *op. cit.* p. 32.

[227] Le concept de Wittgenstein apparaît d'une extrême pertinence à Bruner pour rendre compte tant de la réalité psychologique qu'anthropologique de l'acquisition du langage.

[228] LASS (*language adquisition system support*), il "*encadre l'interaction des êtres humains de manière à aider l'aspirant au langage à en maîtriser les usages.. le LASS n'est pas exclusivement linguistique. C'est un trait central du système par lequel les adultes transmettent la culture dont le langage est, à la fois, l'instrument et le créateur*." *op. cit.* pp. 110-111.

cadre d'une anthropologie relationnelle éducative philosophique[229]. Les travaux de Bruner en constitueront une étape précieuse.

- Du scénario transactionnel aux jeux de langage, ces "foires itinérantes"

C'est par des "scénarios transactionnels", prévisibles, routiniers, ritualisés, où l'environnement est aménagé, que l'attention de l'enfant est doucement focalisée par l'Interaction conjointe avec l'adulte*. "Dans cette interaction privilégiée l'enfant a, pour la première fois, l'occasion d'interpréter des textes culturels, il apprend ce qui est canonique, valorisé, obligatoire*."[230] Y sont établies : la référence conjointe, les principales tournures syntaxiques de base et la gestion de l'interaction. Dès lors, un stock de scripts sémantico-cognitifs, avec procédures de communication, est mis à la disposition de l'enfant, pour qu'il puisse les réinvestir.

-La grande saga du jeu de coucou.

C'est grâce à l'univers ludique dont la combinatoire autorise des variations infinies que se fait cette acculturation. Bruner a perçu cette fonction essentielle du jeu sur le plan de l'anthropogenèse. Pour lui, l'expression "*jeux de langage* " n'est pas vaine métaphore. Ceux-ci constituent de petits rituels réglés interactifs aux composantes verbales et non verbales, véritables "*formes de vie*" complètes. Bruner a accordé une longue et passionnante étude à l'un de ces protoscénarios, le "*jeu de coucou*"[231]. A travers ce scénario de base, aux multiples variations de surface[232] manifestant une même structure profonde (préparation-disparition-réapparition-rétablissement), une petite préconversation peut s'Instaurer.

Au long de la genèse de ce rituel interactif primordial tout un LASS s'est mis en place. Ce scénario prévisible, outre qu'il occasionne beaucoup de plaisir à l'enfant et qu'il crée les conditions optimales d'un échange heureux entre les partenaires de l'interaction, structure le cadre d'un savoir enseigner systématique. Et ce, sur les deux plans imbriqués de la relation d'enseignement comme relation ternaire c'est-à-dire, pour le médiateur adulte, le souci de l'objet en situation d'enseignement autant que de l'enfant en situation d'apprentissage. Ainsi, on a pu distinguer une progression dans les énoncés de plus en plus complexes. Le médiateur en efface certains, au fur et à mesure de leur acquisition, pour établir la convention de présupposition. Il confirme des "*sous-routines*" et les module. Il limite ou stimule l'effort de l'enfant lorsque celui-ci relâche son attention Il lui laisse prendre l'initiative pour maintenir l'interaction, il l'aide à dominer la situation. Cet étayage aura permis, finalement, d'entrer dans ce que Bruner appelle les trois faces du langage : la *sémantique*

---

[229] Surtout si celle-ci, peut disposer des concepts d'une théorie du texte et des jeux et pratiques textuelles.

[230] *op. cit.* p. 26.

[231] Ce jeu de coucou consiste à verbaliser et à dramatiser la disparition et réapparition d'un jouet ou personnage, il est classiquement pratiqué par les mères de la classe moyenne en Angleterre pour faire rentrer l'enfant dans le langage. On n'aurait peut-être pas de mal à démontrer les caractéristiques universelles, avec de nombreuses variations, de ce premier jeu de langage. Il est sans doute une des premières conditions et modalités d'entrée dans le pacte symbolique.

[232] La plupart du temps il s'agissait de manipuler un petit clown pour le faire apparaître et disparaître derrière un écran mais on pouvait varier objets, lieux, matières, rythmes, acteurs, place des acteurs, initiatives, vocalisations ou paroles d'accompagnement.

(établir la référence conjointe), la *syntaxe* (la maîtrise d'une succession ordonnée d'énoncés performatifs conventionnalisés) et la *pragmatique* (l'interchangeabilité de la prise de rôle et la gestion de l'interaction). Cet humble scénario aura, en fait, installé un "*modèle d'interaction standardisé microcosmique*". Désormais la route est prête pour d'autres scénarios plus complexes : "*avec le temps et une systématisation accrue les scénarios sont regroupés en des pratiques familières d'un ordre supérieur et en ce sens on peut les envisager comme des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes. Avec le temps et une abstraction accrue, les scénarios deviennent des foires itinérantes. (..) Lorsqu'ils atteignent cette forme plus évoluée ils méritent vraiment l'appellation d'actes de langage dans le sens où l'entend Austin*."[233]

Bien sûr, nous avons lu Bruner dans la perspective qui est la nôtre : chercher les travaux en sciences humaines susceptibles d'inspirer l'éducation selon une approche de plus en plus relationnelle. Mais il est objectivement clair pour chacun qu'avec Bruner, le paradigme de la médiation s'est encore enrichi, de façon considérable. On ne s'est pas assez avisé de l'importance de son travail. Notre lecture critique a voulu rendre justice à ces recherches et reconnaître leur pertinence, malgré les distances qui demeurent encore avec une anthropologie relationnelle éducative idéale.

La vocation d'une anthropologie relationnelle éducative serait de fédérer sans éclectisme, et dans la cohérence, les contributions des différentes disciplines à une commune entreprise. Il s'agirait de montrer comment les disciplines des diverses sciences de l'éducation progressent dans la mesure même où elles prennent conscience du fait relationnel et qu'elles le mettent en lumière dans ses fonctionnements comme ses dysfonctionnements.

Plus haut, nous avons pu constater comment l'épistémologie de la sociologie de l'éducation devenait moins violente en révélant et montrant la relation et même le produit relatif dans sa combinatoire de processus dynamiques (Charlot, *et al*.). Ici, nous voyons la même progression se réaliser dans l'épistémologie de la psychologie du développement. La théorisation correspondante à ces acquis n'est cependant pas toujours assez considérée. La vocation d'une anthropologie relationnelle éducative serait de souligner explicitement ces lignes de force épistémologiques, autant que de fédérer des disciplines voisines et parallèles qui cheminent selon une même évolution sans forcément le percevoir.

* L'anthropologie relationnelle éducative et la théorie de l'apprentissage/enseignement

Nous ne pouvons pas encore dans le cadre de ce travail concevoir, dans son exhaustivité, le renouvellement vraiment relationnel de la théorie de l'apprentissage/enseignement, mais dès à présent, nous pouvons entrevoir quelques apports de l'appareillage conceptuel de l'anthropologie relationnelle éducative. Cela nous conduira à souligner particulièrement deux directions de recherches : 1) le jeu et l'entrée dans le pacte symbolique ; 2) le mouvement vers une évaluation componentielle et génétique des jeux de langage dans l'enseignement/apprentissage. Nous les éclairerons respectivement, avec les concepts de l'anthroplogie paradoxale et avec la sémiologie de l'anthropologie relationnelle du texte.

Le jeu et l'entrée dans le pacte symbolique.

L'impact du jeu dans l'ontogenèse est remarqué, par de nombreux chercheurs en sciences humaines, pour son aptitude à favoriser l'entrée dans le symbolique. On le retouve chez

[233] *op. cit*. p. 111.

Mead, Piaget, Freud (à travers le *fort/da)*. Et chez le psychanalyste anglais Winnicott[234]c'est bien aussi le va et vient de l'objet ludique *intermédiaire* qui fait entrer l'enfant dans le symbolique. Pour nous, toutes ces pistes s'éclairent dans la cohérence, si on les met en relation avec la notion de *pacte symbolique*. En effet, c'est le jeu qui vient aider l'enfant pour résoudre la crise interpersonnelle (remarquée dans l'ontogenèse par Wallon) et pour se réconcilier avec l'autre et, par là, gagner le monde du symbolique en renonçant à la mêmeté. Le jeu occupe une place essentielle dans l'ontogenèse et l'anthropogenèse. Par lui s'opère, sans doute, la commémoration du sacrifice fondateur. Le jeu, ainsi, serait toujours re-jeu de cet évènement réconciliateur primordial de la disparition de la victime et de sa réapparition dans l'ordre du symbolique. Le jeu favoriserait l'anthropogenèse en rappelant de façon moins violente et moins côuteuse le sacrifice fondateur et le mécanisme de la victime émissaire, sur le plan de l'ontogenèse. Cette intuition[235] que nous pensons pouvoir étayer par l'hypothèse du *pacte symbolique* est confortée par de nombreuses recherches sur l'éducation, à travers la diversité des disciplines.

Le jeu reste parfois encore très violent et il n'est pas toujours très clairement éloigné de son origine sacrificielle. Non seulement les jeux du cirque (avec leurs différents équivalents modernes) en donneraient une preuve flagrante mais encore ce que les spécialistes appellent le "jeu paradoxal" où les chances de gagner sont bien moindres que celles de perdre où l'enjeu du gain ou de la perte sont démesurés (la roulette russe en fournirait un bon exemple). Cette forme de jeu pourrait être interprétée comme une conduite auto-sacrificielle du sujet. Le jeu a une grande importance sur le plan de l'anthropogenèse comme de l'ontogenèse. Une étude minutieuse retournant aux bases même de l'anthropologie du jeu, instruirait beaucoup la réflexion sur l'éducation.

Girard remarque, dans *Des choses cachées...,* que les travaux de Caillois sur le jeu viennent donner un éclat particulier au schème sacrificiel. Dans *Des jeux et des hommes*,[236] reprenant les intuitions profondes de l'anthropologue Huitzinga[237], Caillois, à son tour, replongeait l'anthropogenèse et les racines de l'hominitude dans le jeu. Si l'*homo ludens* est bien cet animal qui joue, c'est dans la continuité comme dans la rupture avec les autres espèces. Cet auteur distingue quatre types de jeu : *mimicry*, *agon*, *ilynx* (*vertigo*), et aléas. Jeux de mimes, jeux de combat, jeux de vertige. Tous quatre largement communs entre l'homme et différentes espèces animales, seuls les jeux de hasard sont le propre de l'homme. Mais Caillois échouait à rendre compte de ce fait, concernant le propre de l'hominitude.

Or l'hypothèse selon laquelle l'anthropogenèse comme seuil serait occasionnée par le schème processuel du mécanisme victimaire vient ordonner la catégorisation de Caillois et éclairer son point d'ombre. La mimésis (*mimicry*), occasionne la rivalité (*agon*), cela engendre une crise sacrificielle avec confusion et perte des différences (*vertigo*). La violence qui peut être aisément régulée chez les animaux par l'instinct de préservation ne peut être chez l'homme canalisée que dans le mécanisme sacrificiel, avec tirage au sort de

---

[234] *Jeu et réalité : l'espace potentiel* , Winnicott, D W, pour la trad. Gallimard, 1975.

[235] "*La pensée symbolique a son origine dans le mécanisme de la victime émissaire... Origine de la pensée et du langage véritable fort/da d'où surgit toute nomination, l'alternance formidable de la violence et de la paix.*" René Girard, *La violence et le sacré*, *op. cit*. p. 346.

[236] Roger Caillois *Des jeux et des hommes*, Gallimard.

[237] Johan Huizinga *Homo ludens*, Gallimard.

la victime (aléas, présent chez l'homme seulement est, avec le sacrifice, signe distinctif de l'hominitude). L'immense séduction explicative de cette hypothèse, sur le plan de l'anthropogenèse, vient prendre encore davantage de résonance dès lors qu'on la met à travailler sur le plan de l'ontogenèse. Le pacte symbolique permettant par le jeu, l'entrée de l'enfant dans la signification humaine. Décidément, l'idée de l'ontogenèse des jeux de langage (et par les jeux de langage) mérite d'être prise au sérieux.

Une anthropologie relationnelle éducative en accordant l'attention indispensable aux recherches sur le jeu, saurait donner tout leur prix et leur poids aux intuitions de Wittgenstein sur la caractéristique ludique des unités de signification, comme à celles de leur pouvoir ontogénétique et anthropogénétique.

L'évaluation componentielle des textes

Il y a bien, en germe, chez Bruner toute une théorie de l'enseignement du langage. Et les hypothèses du LASS mériteraient d'être reprises dans les concepts et le projet de l'anthropologie relationnelle éducative, pour déboucher sur une formulation complexe de règles et de principes pour l'enseignement/aprentissage systématique des différents jeux de langages et même des différentes pratiques textuelles. Une psychologie expérimentale de l'acquisition, selon les limites propres qui lui sont assignées, ne peut en venir à bout. D'une part il serait bien vain de prétendre scientifiquement observer la multitude des paramètres dans la relation d'apprentissage/enseignement (sur le plan pédagogique et sur le plan didactique) concernant les jeux de langage ou les pratiques textuelles, d'autre part, il ne pourrait s'agir, dans cette perspective scientifique, d'édicter les principes d'une optimalisation de cette relation. Une telle vocation est, plus précisément, celle de l'anthropologie relationnelle éducative. Il n'en reste pas moins que les pistes déployées par la psychologie sociale de l'apprentissage, comme celles de la sociologie de l'éducation, sont à prendre en compte par l'anthropologie relationnelle éducative dans la perspective d'un dialogue inter- et transdisciplinaire en éducation.

Les intuitions de Bruner sur l'ontogenèse des jeux de langage nous semblent pouvoir être déployées dans le cadre de la théorie du texte. Cela constitue une des tâches de l'anthropologie relationnelle éducative. En effet, nous avons vu que si les hommes sont engagés dans un *pacte symbolique*, ce sont les textes avec leurs dispositifs et leurs configurations interlocutives propres qui en proposent les conditions (F. Jacques). Ainsi le concept de *texte* [238]est-il directement lié au concept de *jeu de langage* [239]de Wittgenstein. Les textes, par les relations internes (entre les personnages, les entités, les unités, etc.) qu'ils régulent et par les relations externes qu'ils instituent entre les partenaires interlocutifs,

---

[238] Voir ici “L’ordre du texte”, F. Jacques et “Culture et approche textuelle”, Martinez, ML in Sciences Sociales et civilisation, *Echos*, n° 78-79. CIEP. Hiver-printemps 1996.

[239] *"Le mot "jeu de langage" doit faire ressortir ici que le parler du langage fait partie d'une activité ou d'une forme de vie. Représentez-vous la multiplicité des jeux de langage au moyen des exemples suivants : commander et agir d'après des commandements. Décrire un objet ... Reconstituer un objet d'après une description... former une hypothèse et l'examiner. Représenter les résultats d'une expérimentation par des tables et des diagrammes. Inventer une histoire et lire. Jouer du théâtre. Chanter des rondes. Deviner des énigmes. Faire un mot d'esprit. Raconter.. Traduire d'une langue dans une autre. Solliciter, remercier, maudire, saluer, prier..",* L. Wittgenstein; *Investigations philosophiques* ; (*op. cit*. p. 125.)

constituent de vastes complexes de jeux de langage. La vocation d'une anthropologie relationnelle éducative, dès lors, est de repérer différentiellement le spectre des textes, pratiques textuelles ou jeux textuels dans leurs vocations spécifiques. Cette différentiation[240]des *types de textes* devrait pouvoir se faire dans le souci d'une démarcation des limites autant que des relations inter et transtextuelles.

Cette tâche d'une *évaluation différentielle* des textes n'est pas la seule qui incombe à l'anthropologie relationnelle éducative, il lui appartient, aussi, de se soucier d'une évaluation *componentielle* et d'une évaluation *génétique* des textes. On comprend bien, quelle importance majeure revêtent ces tâches, pour le projet éducatif. En effet, si éduquer c'est permettre à l'ontogenèse d'assumer le *pacte symbolique* selon les modalités instituées par la communauté humaine tout au long de la phylogenèse, il faut favoriser l'apprentissage des textes qui sont le conservatoire, lieu et moyen de l'innovation culturelle. Plus particulièrement, il faut, dans la relation éducative, permettre l'accés aux textes les plus travaillés par l'anthropogenèse et, notamment aux pratiques de ces textes qui permettent le dépassement de la violence.

Ainsi, les deux dernières dimensions évaluatives nous semblent avoir été, avec profit, mises en lumière par les travaux de Bruner sur l'ontogénèse de jeux de langage. Mais le travail qui, jusque là s'est effectué simplement à la nursery, concernant les premiers balbutiements de l'enfant, reste à parachever. Il convient maintenant de pénétrer dans la classe pour voir la subtile et complexe autogenèse relationnelle des jeux textuels et pour enrichir cette étude avec les outils conceptuels de l'anthropologie relationnelle.

En effet, à travers ce que Bruner appelle les "trois faces du langage" quelque chose d'essentiel a été mis en lumière pour l'apprentissage/enseignement des textes : les catégories mêmes de la textualité.

Nous voyons bien, ici, quel rôle ces catégories peuvent jouer dans l'ontogenèse des jeux de langage et des types de textes. Elles sont les critères transversaux et universels, véritables règles et macro-règles opératoires. Les rendre sensibles et permettre à l'enfant de les abstraire, comme de les suivre, est l'objet même de tout enseignement et particulièrement de l'enseignement des langues. Elles constituent ainsi, les critères mêmes qui vont permettre l'appropriation des textes, tant en réception qu'en production. L'accès pour des élèves (diversifié en fonction de leur âge et de leur parcours scolaire) à ces règles et à ces macro-règles[241] devrait pouvoir favoriser leur réussite[242] autant que l'autonomie et la liberté dans l'apprentissage. Cela implique que les élèves soient en mesure de discerner et de dégager les invariants et les schèmes communs à travers les différents textes oraux ou

---

[240] On sait combien une telle catégorisation différentielle s'avère difficile, au point même que Wittgenstein la prenait pour une entreprise vouée à l'échec.

[241] Kant a insisté pour souligner que ces principes de la connaissance ne devaient pas être inculqués (rentrés à coups de talons) aux élèves mais qu'ils devaient être découverts à travers un mode de travail pédagogique relationnel par, ce qu'il appelle, la *méthode catéchétique*. *Réflexions sur l'éducation, op. cit*. p. 111.

[242] Wittgenstein a montré que l'apprentissage se faisait par l'accès à la règle dans l'usage mais aussi dans un rapport métacognitif. Voir aussi Kant "*La question se pose ici de savoir si les règles doivent d'abord être données in abstracto ou s'il ne faut les apprendre qu'après en avoir fait bon usage? Ou bien s'il faut faire aller ensemble la règle et l'usage? Ce dernier point de vue est le seul sage*." *op. cit*. p. 116.

écrits. Dès lors, la perception de régularités, malgré et dans la différence, n'est pas seulement d'un gain cognitif mais elle est, aussi, la base de toute compétence textuelle et discursive.

On sait que ces catégories sont dues à la sémiotique de Peirce, c'est-à-dire qu'elles sont rendues possibles grâce aux progrès d'une sémiologie de plus en plus relationnelle.

Vers une sémiologie qui dévoile, chaque fois mieux, l'enjeu anthropologique de la relation. De son utilité pour l'éducation

La sémiologie classique (qui s'intéresse au rapport de dénotation que le langage entretient avec des objets conceptuels ou des choses et faits du monde) semblait vouée à laisser échapper les rapports internes et intralangagiers comme ceux qui concernent la relation des usagers aux signes langagiers.

De même, une sémiologie inspirée de Saussure (qui considère exclusivement le signe dans son rapport signifié/signifiant) pouvait difficilement sortir du cadre mentaliste et individualiste de la signification pour en saisir les dimensions relationnelles. Contraintes communicationnelles qui engendrent et conditionnent toute signification. La sémiotique structurale, on le sait, est venue enrichir la sémiologie de Saussure, permettant ainsi une description très fine interne et différentielle de la structuration des matériaux signifiants. La dimension de la référence comme celle de la communication pouvaient cependant difficilement être intégrées au paradigme sémiotique sans en menacer la cohérence.

En effet, le dogme, fondateur pour la sémiotique, de l'*immanence* (le sens devant être exclusivement cherché dans la structuration interne au texte) paraissait interdire ou du moins limiter sérieusement, et de manière aporétique, la prise en compte de la relation des signes aux objets de référence comme de celle qui relie les signes aux interlocuteurs. Limitations, très gênantes pour une interrogation sur la signification en éducation. Celle-ci doit, non seulement envisager la structuration et l'articulation internes des messages et des textes, mais aussi leur relation aux savoirs (construction des connaissances) ainsi que leur incidence sur la formation des interlocuteurs eux-mêmes, à travers leur activité de signification.

L'approche du sens dans l'enseignement (tant en éducation que pour l'aspect pédagogique et didactique), particulièrement dans l'enseignement des langues, nous conduit à rechercher une sémiologie plus puissante qui puisse donc rendre mieux compte de la signification dans ses différentes dimensions intimement imbriquées les unes aux autres.

C'est ainsi, que le recours à la sémiologie relationnelle plus puissante du philosophe américain Peirce s'impose. Cet auteur a conçu une théorie du signe qui peut, sans doute, envisager la complexité de la signification dans les différentes dimensions. Sa définition du signe dans ses articulation multidimentionnelles le permettrait enfin :*"Le signe ou* représentamen *est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un c'est-à-dire qu'il crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être plus développé. Ce signe qu'il crée je l'appelle* interprêtant *du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son* objet "[243]

Ici, le signe est considéré dans les relations multidirectionnelles qu'il instaure. On peut aisément constater la supériorité logique d'une telle sémiologie qui n'oublie ni la référence

[243]Peirce, Charles Sanders *Collected papers* cité par Deledalle Gerard dans *Lire Peirce aujourd'hui,* De Boeck université 1990, pp.122,123.

(relation à l'objet) ni la relation aux usagers des signes (destinateur : "qui tient lieu pour quelqu'un", destinataire : "Il s'adresse à quelqu'un"). Il est vrai cependant que la sémiologie de Peirce, souvent apparue comme trop sophistiquée pour être utilisable, a encouru le risque d'être regrettablement simplifiée.
Une conception mentaliste et individualiste du signe ne peut vraiment pas servir l'éducation. La présentation que Morris J. L. donne aux "trois faces du signe", comme d'une addition cumulative et successive de disciplines (sémantique, syntaxe, pragmatique) reste cependant impropre à dire la condition prioritairement relationnelle de toute signification.
Carnap a su sans doute mieux reconnaître cette priorité de la relation comme de sa fonctionnalisation dans l'action commune signifiante :"*Si on se réfère expressément au locuteur ou, en termes plus généraux, à l'utilisateur de la langue, alors on est dans le domaine de la pragmatique (...) Si on fait abstraction de l'utilisateur de la langue et qu'on analyse seulement les expressions les plus dénotées on est dans le domaine de la sémantique. Et finalement, si on fait abstraction des dénotés aussi et qu'on analyse seulement les relations entre les expressions, on est dans le domaine de la syntaxe* ".[244]
F. Jacques[245] a su dégager les conditions élémentaires de toute signification, de façon non cumulative ni additive mais en les présentant comme des dimensions de la signifiance interfaces et intégrées. Les conditions universelles de toute textualité sont, enfin conceptualisées pour dégager les grands invariants sémiologiques et anthropologiques.
La *signifiance,* selon l'étymologie, est ce qui renvoie un signe à un sens mais ce renvoie ne peut être unilatéral puisque, justement, le signe est ce qui met en relation des niveaux et des plans différents. Il faut donc, non seulement concevoir ces différentes directions, mais encore envisager la nécessaire articulation entre elles. Ainsi, tout message ou texte (écrit, oral ou audiovisuel) pourra-t-il être décrit dans sa signification selon les critères des trois dimensions de la signifiance qui seront ainsi présentées :
1) la référence comme dimension sémantique :
le langage signifie dans la mesure où il est envisagé dans sa relation avec ce qui est dénoté
La référence renvoie à la question catégorielle : *quoi ?*
2) la différence comme dimension morpho-syntaxique :
le message linguistique sera signifiant en regard de sa relation interne, intra-textuelle. Ce qui compte, c'est le rapport des signes entre eux, leur structuration. Le message signifie grâce à la relation que les signes entretiennent entre eux, sur le plan micro morpho-syntaxique de la phrase comme sur le plan macro-syntaxique (structure narrative, argumentative etc.,).
La sémiotique majore cette dimension de la signifiance au point de rabattre le rapport des signes aux choses sur le rapport des signes entre eux (le dogme de l'immanence[246] selon

---

[244] Carnap, R. *Introduction to semantics*, Cambridge, 1942., cité par Pierre Bange qui poursuit ainsi : "*Ici la pragmatique doit plutôt être regardée comme l'aspect le plus englobant de la théorie linguistique, celui qui commande les autres, qui les détermine*". *op. cit*. pp. 8-9.
[245] Jacques, F. "De la signifiance", in *Revue de métaphysique et de morale* ; avril-juin, 1987.
[246]"*Longtemps les linguistes européens, dans la lignée saussurienne, ont travaillé sur les signes et sur les phrases en faisant abstraction de la référence -malgré les mises en garde de Meillet, Guillaume, Benveniste. Les logiciens qui travaillaient sur les conditions de vérité des énoncés à partir d'une décision pratiquement inverse en étaient sidérés*." Jacques, F. *op. cit*. p.185.

lequel la signification ne doit pas être cherchée en dehors du message lui-même). C'est la question essentielle du choix, de la composition et de la description des matériaux signifiants. La différence renvoie aux questions catégorielles : *avec quoi ? comment ?*
3) la communicabilité, la dimension pragmatique de la signifiance
un message sera signifiant en regard de sa relation aux usagers des signes, aux interlocuteurs. C'est l'idée que la signification sera donnée, aussi et sans doute même essentiellement, par le fait que le langage est action et interaction, interlocution entre les sujets. Pour comprendre un message il faut prendre en compte sa force *illocutoire* (ce qui est mis par le locuteur intentionnellement ou non), et ce qui sera perçu par le locutaire, le *perlocutoire*. La communicabilité et la pragmatique renvoient aux questions catégorielles : *qui parle à qui ou avec qui, par quels intermédiaires, pourquoi, pour quoi* ?
Chacune des dimensions de la signifiance est nécessaire, aucune isolément n'est suffisante, elles devront être prises en compte de façon conjointe et imbriquée pour éclairer véritablement le sens d'un message.
Il est intéressant de souligner l'importance d'une telle sémiologie transcendentale pour l'éducation. Elle permet d'étudier l'acte éducatif, pédagogique et didactique lui-même dans ses contenus, son organisation, ses conditions et modalités de communicabilité pour une plus grande efficacité. L'anthropologie relationnelle éducative, en effet, pour être véritablement significative ne pourra faire l'économie d'une analyse rigoureuse des trois dimensions de sa propre signifiance comme praxis textuelle. Que faut-il enseigner, (quels référents, quels contenus) ? Selon quelles modalités différentielles, (la question de la composition et de la combinatoire des *curricula*) ? Enfin, selon quelles modalites relationnelles et pragmatiques entre les interlocuteurs, partenaires de l'acte éducatif, quels dispositifs et quelles configurations relationnelles optimaliser les apprentissages et la construction des sujets (aspects qui nous intéressent tout particulièrement ici) ?
Mais, en outre, cette sémiologie transcendentale permet de distinguer dans l'enseignement (notamment dans l'enseignement des langues) les conditions de signification des textes. Ce qui est un outil appréciable pour construire une didactique intégrée[247] qui autorise, de façon articulée, une approche de la réception et de la production des textes.
En effet, grâce aux critères de la signifiance des textes, les élèves peuvent facilement décrire les particularités constitutives de tel genre ou de tel type discursif ou conversationnel. À travers une réception active, ils décèleront les traits les plus significatifs d'un texte et élaboreront un outil critérié prototypique (évaluation formatrice) qui les aidera à s'approprier les *genres* et les *jeux de langage* d'une culture. Ils pourront ainsi s'engager de façon active et plus autonome, dans la production de textes. Didactique *intégrée*, aussi, dans le sens où les dimensions de la signifiance, valables pour tout système de signes serviront à appréhender tout autant l'écrit que l'oral (et sans doute même l'image) permettant ainsi pour les enseignants de concilier dans un même cadre théorique le travail didactique sur l'oral et sur l'écrit avec la prise en compte de leurs spécificités. L'aprentissage appropriatif est ainsi favorisé par la déduction active des macro-règles textuelles et

---

[247] La didactique intégrée est une approche qui veille à ne pas morceler les disciplines attenantes aux langues maternelles ou secondes en sous-disciplines disjointes : rédaction, lecture, grammaire, expression orale, etc.. Un tel morcellement est incompatible avec l'approche relationnelle des textes.

discursives qui pourront aussitôt, comme le recommandait Wittgenstein, être mises en usage.
Il semble, par ailleurs, qu'une sémiologie générale devrait pouvoir considérer les aspects psychologiques, sociologiques et anthropologiques de la communication. Cela exigerait, bien entendu, une intégration épistémologique en sciences humaines et nous savons trop combien celle-ci est lente à se faire (la régionalisation du savoir en disciplines frontalières disjointes ou rivales en ralentit encore l'élaboration). L'anthropologie relationnelle pourrait pallier ce retard pour préparer la construction d'une approche interdisciplinaire et intégrative en sciences humaines.
Une telle anthropologie relationnelle, sans s'y réduire, s'appuyerait largement sur les études de l'interactionnisme en sciences sociales et particulièrement sur celles des ritualistes. En effet, l'interaction signifiante obéit à des règles et des codifications qu'il importe de décrire de comprendre et d'apprendre pour en maîtriser mieux la lecture, l'interprétation, l'application, comme l'éventuelle transformation. Les différents concepts de "*jeu de langage*", de *rituel conversationnel* ou de *texte*, contribueront conjointement à l'analyse des interactions signifiantes. Développer cette recherche appartient à l'anthropologie relationnelle éducative, dans une entreprise de collaboration avec la didactique des textes et la psychologie sociale de l'enseignement/apprentissage.
L'évaluation génétique des textes
A travers la question de l'évaluation génétique des textes, ou plutôt de l'ontogenèse des textes, un autre champ immense de l'anthropologie relationnelle éducative est appréhendé. Il lui appartiendra, avec d'autres disciplines, de le creuser. Il s'agit d'établir les étapes et les opérations qui permettent l'engendrement d'un texte (à la fois prototypique et empirique) dans sa compréhension-réception comme dans sa production-amélioration. Selon quels savoirs et savoir faire, dans quels scénarios relationnels, concevoir de tels modules ou protocoles d'enseignements/apprentissages, progressifs, et systématiques. De façon embryonnaire, mais non négligeable, le LASS de Bruner nous en donne une idée.
Cette trop hâtive exploration de quelques théories du développement et de l'apprentissage nous aura donné cependant l'occasion de constater que la psychologie, dans une évolution qui lui est propre, parvient à diminuer cette violence épistémologique de l'occultation du fait relationnel. Elle réussit, progressivement, à saisir le phénomène relationnel au coeur de l'apprentissage. Dévoiler la relation et la montrer dans ses dysfonctionnements comme dans ses fonctionnements, telles sont les conditions préalables pour réduire cette violence intime au coeur même du savoir.
De son côté, la réflexion sur le signe a opéré ce même dévoilement progressif, offrant, par là-même, de précieux outils conceptuels à l'anthropologie relationnelle. Nous avons ensuite esquissé le parcours selon lequel l'anthropologie relationnelle éducative pouvait reprendre et poursuivre ces apports dans une entreprise plus intégrative, sur le plan épistémologique, au service de l'éducation. Nous attendons d'une telle évolution qu'elle soit bientôt en mesure, par le biais d'une vraie formation d'enseignants, de faire comprendre toute la portée de cette réalité relationnelle de l'apprentissage/enseignement, pour tous les niveaux du cursus scolaire et en fonction de l'âge de l'élève ou de l'étudiant. Qu'on dépasse, comme le souhaitait, déjà, Marcel Lesnes[248], un mode de travail pédagogique *transmissif* ou *incitatif* vers une pratique *appropriative*, mieux, vers une pratique de *médiation/appropriation*,

[248] Voir M. Lesnes *Travail pédagogique et formation d'adultes*; PUF, 1977.

correspondant davantage à l'aspect relationnel de l'accès au savoir. Cette dynamique ne saurait se réaliser que dans le souci de l'accès pour l'élève aux macro-règles qui permettent l'abstraction.

Enseigner pour apprendre à apprendre

Développer chez l'élève l'aptitude *à apprendre à apprendre* dans et par la relation, devient alors préoccupation importante.

Cet apprentissage second désigne une capacité d'abstraction et d'autonomie plus grande. Il s'agit, en effet, à partir de situations différentes de dégager des règles communes et de savoir les appliquer et les transférer dans des contextes différents. Là, les objets de savoir ne peuvent plus être simplement transférés, greffés de façon externe sur l'élève mais doivent venir répondre à des questions, à des besoins, à des désirs de l'élève. Permettre cette appropriation pour que le sujet se sente véritablement concerné par les savoirs de l'école, pour que ceux-ci puissent rejoindre ses interrogations les plus existentielles et les plus pressantes devient vital. Le dialogue éducatif peut alors susciter ou reconnaître le désir de savoir.

Il noue cette relation vive au savoir pour que l'élève puisse reformuler, recontextualiser, reconnaître dans le savoir scolaire quelque chose dont il a besoin pour avancer, pour élucider son rapport avec le monde et les autres. Dire et entendre, autrement, ce dont il est question et qui le concerne sans qu'auparavant il s'en soit jamais véritablement aperçu. La relation pédagogique peut faire que se joue au mieux cette appropriation.

Seul celui qui parvient à extraire les règles cognitives peut atteindre une certaine autonomie dans l'apprentissage. C'est ce que les psychologues appellent "*apprendre à apprendre*". L'enseignant qui vise l'autonomie de l'élève encouragera chez lui l'accès à l'abstraction des règles cognitives et sémiologiques. Cet apprentissage second est plus exigeant, selon un enjeu que Kant avait perçu dès le XVIIIè siècle et qui est encore accru aujourd'hui par la nécessité de répondre aux besoins de la troisième révolution industrielle (celle de l'intelligence) comme par les impératifs de la démocratisation l'enseignement. Pour Kant, comme pour nous, il s'agit bien pour l'elève de savoir appliquer des règles *: "Bien qu'une école puisse présenter à un entendement borné une provision de règles et greffer pour ainsi dire sur lui des connaissances étrangères, il faut que l'élève possède par lui-même le pouvoir de se servir de ces règles* ." (*Critique de la raison pure).*

À la formule de Kant nous ajouterions quelques objectifs complémentaires : il s'agira, non seulement, d'enseigner à l'élève à se servir des règles mais peut-être aussi à les retrouver, à les appliquer, à les transférer, à les interpréter; voire à les modifier créativement. Au-delà des apparences sensibles diverses du réel et des textes, au-delà de la multiplicité des situations empiriques, l'exercice de l'abstraction permettra de reconnaître les traits semblables, le schéme, la structure communs. Ces invariants qui transcendent les différences doivent pouvoir être dégagés, par l'élève, dans et malgré les dissemblances (notamment grâce aux trois dimensions de la signifiance).

Saisir les traits communs et remarquer la variété, la différence, comprendre l'unité et la multiplicité dans leur intérêt, devient la gageure. C'est bien là, tout l'art de l'enseignant car il n'y a pas de véritable compréhension sans cette capacité d'aller de la structure commune (cette règle cognitive qui régit le réel intelligible) à la diversité appréciée dans et pour son hétérogénéité. Pas d'autonomie intellectuelle sans cette souplesse à extraire les traits communs et les critères, combinée à l'aptitude à percevoir la saveur des différences dans le réglage même de leurs variations. C'est cela qui est désigné par la notion redoublée

d'*apprendre à appprendre*. La saisie par l'élève des invariants, des règles, des traits communs sera pour lui aptitude à se dégager des contingences de l'empirie, mais aussi pouvoir de les com-prendre dans leur dispersion même.
Cet accès aux règles cognitives, grammaticales, culturelles, comportementales donnera à l'élève l'autonomie qu'il ne pouvait avoir jusque là. Générateur de décentrement cela ne pourra pourtant provenir (par un effet de cercle bien évident) que d'une capacité de décentrement accrue. Une sortie de soi et de l'égocentrisme, engendrée par l'apprentissage provoque ainsi une aptitude nouvelle à se dégager d'un vécu trop prégnant. Nous voyons, par là, combien l'apprentissage second vers l'abstraction est, à la fois, facteur et effet d'une plus grande maturation personnelle de l'élève.
Vygotski a montré combien cet *apprentissage second* était favorisé par l'apprentissage du langage. Le mot écrit note les signifiants oraux à travers un système de conventions graphiques et de règles orthographiques. L'accès au langage écrit (cet algèbre du langage [249]) est donc un pas vers l'abstraction croissante et vers un éloignement de l'immédiateté de la chose. Aussi cet accès est-il très coûteux pour l'élève, il l'oblige à de nombreux renoncements au niveau de son attachement à l'immédiateté des choses du monde (compréhension accrue du pacte symbolique).
L'abord d'une langue étrangère ou seconde, sera un pas de plus vers ce détachement. Là, il faut bien renoncer définitivement aux affinités naturelles entre le mot et la chose. Si une autre langue désigne les mêmes réalités par d'autres termes c'est donc que le signifiant est vraiment arbitraire puisqu'il peut ainsi changer. L'accès à une langue étrangère permet à l'enfant de saisir véritablement ce qu'est le symbolisme. Comprendre que la signification repose sur la convention donne à l'enfant une meilleure appréhension de sa langue maternelle[250]. Le gain peut être optimal et favoriser l'abstraction et la métacognition, mais cette nouveauté sera aussi source d'inquiétude pour l'enfant. Si les signifiants changent, le font-ils avec régularité ou de façon aléatoire ? Les réalités de référence, elles-mêmes, seraient mouvantes, selon les langues et les cultures... Cette diversité vient menacer le

---

[249]"*le langage écrit implique une situation qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur. Il va de soi que le langage privé de sa sonorité réelle qui est seulement imaginé et pensé nécessite une symbolisation des systèmes sonores. C'est-à-dire une symbolisation au second degré, qui doit être plus difficile que l'arithmétique. Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage (...)(il)permet à l'enfant d'accéder au plan le plus abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là-même aussi le système psychique antérieur du langage oral*", Vygotski, *op. cit*., pp. 260-261.

[250] *"L'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un système particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci (...) le développement d'une langue étrangère sur la base de la langue maternelle signifie une généralisation des phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales, c'est-à-dire de leur traduction sur le plan d'un langage devenu conscient et volontaire. C'est justement en ce sens qu'il faut comprendre l'aphorisme de Goethe:"Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas la sienne propre à fond " ",* Vygotski, *op. cit*., p. 290

pacte symbolique. L'accès à une langue étrangère comme peut-être aussi à tout nouveau type de texte est, tout à la fois, pour l'élève, une nouvelle chance et la possibilité d'une crise, un tremblement concernant le pacte symbolique. Cette langue nouvelle est-elle comme la sienne propre fondée sur l'accord et la convention ? Est-elle attestée par des règles, des codes, des textes ou viendrait-elle ouvrir la brèche d'une cacophonie barbare qui menace sa représentation du monde social ? La non maîtrise de la nouvelle langue s'accompagne de craintes car elle peut sembler condamner au quiproquo, au malentendu, à la confusion, au chaos dans la relation à l'autre et au social inconnu et nouveau. Ici, les circonstances de l'accès à la langue étrangère sont déterminantes. Les modalités mêmes du dialogue pédagogique sont susceptibles de pourvoir l'élève des règles discursives et cognitives. Si ce qui régit la relation est fiable alors tout peut avoir et faire sens.

Afin de mieux examiner les conditions du dialogue pédagogique selon l'anthropologie relationnelle, dans une perspective de réduction de la violence, voyons comment d'autres approches rencontrent notre hypothèse sur ce qui rend la relation véritablement productrice de sens, de significations, de savoirs.

Vers un dialogue pédagogique cognitivement créateur dans la relation d'enseignement /apprentissage

Certains travaux, dans diverses disciplines, ont établi, de manière convergente, des constats sur lesquels nous nous appuierons, de manière à y apporter une contribution en fonction de nos propres hypothèses. Le dialogue pédagogique dans sa règle ternaire dans les processus discursifs de la relation éducative d'apprentissage/enseignement, devrait contribuer à engendrer du savoir et, par là, neutraliser la violence inhérente à cette relation.

* La tradition pédagogique.

Le dialogue pédagogique a été, souvent, lié à la succession des questions et des réponses. Protocole scolastique catéchétique[251] qui fait alterner les questions convenues du maître et les réponses attendues de l'élève. Art de poser les questions pour l'enseignant et de répondre "juste" pour l'élève. On voit bien comment le renversement a pu s'opérer progressivement. La pédagogie moderne a été soucieuse de critiquer cet art rituel des questions/réponses qui peut contribuer à exclure le savoir et son appropriation réelle. Le "métier d'élève" (Perrenoud[252]), comme compétence développée par l'élève à l'école pour réussir ou "survivre", à moindre frais, consiste alors à se contenter de lire dans le comportement du maître la réponse attendue[253] et de la formuler superficiellement, sans pousser la réflexion plus loin. Dans cette situation, trop fréquente, il n'y a pas de véritable savoir approprié et prenant sens pour l'élève.

Désormais, on considérerait plutôt que le bon enseignant est celui qui amène l'élève à poser les questions, mieux, à poser progressivement les "bonnes questions" celles qui ont un sens pertinent par rapport à la discipline étudiée et son état historique. L'art de poser les questions, pour l'enseignant, n'est cependant pas appelé à disparaître mais à se transformer et à changer de perspective. Il ne s'agit plus seulement de poser ces questions formelles (ouvertes ou fermées) pour lesquelles la réponse préexiste, mais de poser des

---

[251] Catéchèse (étymologie): succession des questions/réponses.

[252] Voir Perrenoud, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.

[253] Certains auteurs ont même parlé fort justement de "stratégie du sourcil" chez l'élève et de "complexe de Topaze" chez l'enseignant (Meirieu). Dans tous les cas c'est le savoir qu'on sacrifie.

questions, en relation avec de vrais problèmes. Mieux, il importe de construire des situations problèmes dans lesquelles l'élève, sans avoir à fournir une réponse préalablement constituée, pourrait laisser émerger ses représentations, voire ses savoirs antérieurs, ses hypothèses. C'est à partir de cet ancrage que le maître peut profitablement laisser émerger ou proposer des recentrations sur les questions pertinentes pour la discipline, des catégorisations, des mises en relation avec un corps de concepts constitués. De plus en plus, on prend conscience de la distance qui sépare des informations non assimilées, fussent-elles mobilisées dans le domaine scolaire, d'avec des savoirs vraiment appropriés. Pour cela, il apparaît comme indispensable de prendre, auparavant, le temps de solliciter les connaissances[254]de l'élève, dans leurs représentations erronées, spontanées, lacunaires ou, au contraire, trop figées qui peuvent faire obstacle au savoir scientifiquement constitué. Faute de cette jonction entre des connaissances ou des questionnements subjectifs avec un corps de savoirs objectifs constitués en réseaux dans une textualité disciplinaire on ne peut considérer que l'apprentissage puisse véritablement faire sens[255]pour l'élève au point de transformer ses conceptions. Cela ne va cependant pas sans une attention aux conditions contextuelles du dialogue en classe.

Le dialogue pédagogique est délicat et difficile. Il faut être attentif à tout ce qui peut le menacer. Le silence ou l'implicite font partie des procédures discursives qui peuvent être d'un bon ou d'un mauvais usage. La coopération discursive dans la relation éducative pour être efficace et productrice de savoir comme de non-violence doit s'exercer dans le cadre d'un contrat pédagogique explicité.

Le silence peut avoir une place constructive dans la relation éducative (silence de la coopération attentive, productrice et patiente). La parole du maître qui guide vers les bonnes questions et vers les bonnes réponses doit être écoutée et respectée. Mais le silence du maître qui laisse l'espace et le temps au disciple de re-prendre le souffle et la parole est précieux. Il existe un silence de respect pour le maître aussi. Le maître n'est pas le seul détenteur de la parole. Sa parole comme son silence doivent pouvoir alterner à bon escient pour faire émerger tant les questions que les réponses de l'élève. Silence constructeur autant que destructeur. Il peut y avoir un usage nocif du silence[256]. Passer sous silence (implicite) ou réduire au silence ne sont pas exactement les mêmes opérations discursives mais elles altérent, toutes deux, le dialogue pédagogique.

L'élève lui aussi a un usage favorable ou nocif de la parole ou du silence. Il est tenu de se taire dans certaines circonstances, lorsque le maître explique ou pose de questions. Faire silence est volonté d'accueil du savoir. Bavardages, chahut, brouhaha sont autant de manifestations agressives ou défensives à l'égard de la parole magistrale comme du

---

[254]Voir chez J.P. Astolfi (*l'Ecole pour apprendre* ESF, 1992.,) la distinction entre *information* (primat de l'objectivité), *connaissance* (primat de la subjectivité), et *savoir* (primat de l'objectivation).

[255]"*il importe que ..les didactiques ..intègrent à leurs modèles les élèves réels, leurs résistances, leur diversité, leurs attentes, leurs stratégies, leurs capacités de négociation. (..) vers la prise en compte du sens. Non pas du sens idéal pour des sujets épistémiques, mais du sens concret, pour des apprenants concrets, enracinés dans les rapports sociaux, une culture, une situation.* " Perrenoud ; *op. cit*. p.195.

[256]Voir Jean-François Garcia "Rhétorique du silence" in *Rhétorique et pédagogie*, sous la dir. d'Olivier Reboul et J. F. Garcia, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.

savoir[257]. Le silence de l'élève peut être manifestation de sagesse[258] à tous les sens du terme. Dans l'éducation scolaire occidentale il est important de considérer que la parole et le silence font partie, dans leur régulation, du contrat pédagogique. Mais les proportions de l'un et de l'autre varieront en fonction de l'âge, du niveau des élèves, de la discipline et, bien sûr, de la personnalité des participants.

Parmi les difficultés de communication dans la classe et qui peuvent engendrer de la violence il faut mentionner l'implicitation. Une certaine familiarité culturelle autorise la liberté de taire les prémisses et de les impliciter mais cet acte d'omission sera violence exercée contre ceux qui ne participent pas à la même communauté culturelle et intellectuelle. Un tel implicite fera partie des procédures d'exclusion sur le plan discursif, on l'a souvent dit. Inversement, une certaine manière de ne pas pratiquer l'implicite peut paraître injurieuse, on semble alors déconsidérer son auditoire ou le mésestimer en l'infantilisant.

Lorsqu'un élève est fragile, sur le plan de l'estime de soi, il paraît important de verbaliser des appréciations (encouragements ou reproches) mais sur un ton qui manifeste de l'intérêt. L'implicite sur le plan de la reconnaissance et de l'évaluation de l'élève pourrait, à juste titre, être compris comme une marque d'indifférence ou de rejet, surtout si l'élève est jeune. La profération de certaines paroles fussent-elles de remontrance pourraient manifester une véritable libération, dans la relation.

Il y a, aussi, sans doute, des implicites défensifs, dans la parole, chez le maître comme chez l'élève. Ils correspondent, alors, à la définition qu'en donne Ducrot[259] et ils préservent, ainsi, la relation de la crise, pour le meilleur comme pour le pire.

* La psychologie cognitive

Les disciplines cognitive examinent le lien entre l'information nouvelle et les connaissances antérieures du sujet. Elles le font avec des différences notoires, selon les modèles ou les spécialités concernées (intelligence artificielle, psycholinguistique, psychologie cognitive, neurosciences, etc.). Elles postulent que les informations symboliques sont traitées en rapport avec la consultation de grandes bases de connaissances antérieures déjà organisées et structurées (cadres, scripts sémantico-cognitifs, schémas discursifs sémantico-syntaxiques,[260] etc..). Les processus cognitifs consisteraient en une mise en forme des données pour traiter les informations et mobiliser les réponses. Les systèmes d'organisation antérieurs ou intermédiaires seront alors modifiés par les informations

---

[257] Le "charivari" cette coutume rituelle de pratique du chahut que l'ethnologie rurale a bien décrite manifeste sûrement des reliquats de réactions sacrificielles. Dans son beau livre sur Madame Bovary, "Bovary Charivari", Jean-Marie Privat le montre bien.

[258] *"Celui qui sait ne parle pas et celui qui parle ne sait pas. C'est pourquoi le sage pratique l'enseignement sans parole*" ; Dialogue de Confucius avec son disciple.

[259] *"savoir comment on peut dire quelque chose sans accepter pour autant la responsabilité de l'avoir dit"*, Ducrot, O., *Le dire et le dit*, Minuit, 1984., p.12.

[260] Les psychologues cognitivistes ont porté leur attention sur le rôle de cadres d'interprétation, de trames, scripts ou schémas de compréhension qui donnent sens au discours (voir à ce sujet Fillmore 1977, Schank et Abelson 1977, ou, pour une présentation synthétique en langue française G. Denhière "Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans", in *Bulletin de psychologie*, n° spécial compréhension du langage, 341).

nouvelles. Cependant, on peut regretter que ces approches aient largement négligé l'aspect dialogique et relationnel dans la construction du savoir.
Dans une dynamique assez proche de celle qu'on a pu constater pour les théories de l'apprentissage on voit, cependant, surgir un courant de la psycholinguistique qui, faisant une part croissante à la relation personnelle et sociale, vient rejoindre les observations de la psychologie socio-constructiviste [261]. Pour ces travaux, la compréhension ne se fait pas simplement en consultant, pour les réactualiser, des bases stockées antérieurement, mais, en contexte relationnel, situé sur le plan textuel et discursif (Caron[262]). La construction de la signification pour les sujets se fait dans la reprise paraphrastique et dialogique du discours de l'autre, en écho et dans le déplacement (Bakhtine, François). Dans cette perspective, le conflit et la collaboration avec l'autre, sont les occasions qui vont, véritablement, permettre les progrès cognitifs par déplacement, reformulation avec recodage, sur le plan thématique et logique. La pragmatique et l'enjeu de l'identification personnelle contribue activement à ce progrès cognitif par la confrontation et la sui-référenciation (Jacques) que permettent la réfutation, l'approbation ou la synthèse (Doise[263]).
* La linguistique et la philosophie du langage
Le même mouvement, vers une approche de plus en plus relationnelle, se fait sentir aussi dans les études du langage. Là, les travaux les plus intéressants se font à la croisée d'influences diverses. Plus qu'un simple carrefour interdisciplinaire on perçoit une véritable convergence transdiciplinaire entre la linguistique, la sociologie, et la psychologie cognitive.
Le véritable enjeu théorique est de parvenir à rendre compte de l'activité langagière comme co-production de sens. Cela nécessite de mobiliser une théorie du langage tout à la fois théorie de l'action et de la signification (ou plutôt du sens). L'analyse du discours et l'analyse conversationnelle sont sur la piste.
La première qui s'inspire essentiellement de la théorie des actes de langage de Searle, en l'élargissant à de plus grosses unités et au dialogue, bénéficie d'une systématisation poussée mais souffre des limitations que lui impose une conception individualiste de l'intention du locuteur, comme du verbocentrisme inhérent au modèle.
La seconde, liée à l'ethnométhodologie, affronte les données empiriques des situations de communication naturelles et les décrit dans leurs différents paramètres sémiologiques, verbaux, non-verbaux et para-verbaux. La sociologie compréhensive de Weber semble

---

[261] Voir la note de synthèse d'E. Nonnon : "Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes en langue française" in *Revue Française de Pédagogie*, n° 74, janvier-février-mars 1986.
[262] "*A définir la langue comme instrument de communication et mode d'action entre sujets, on ne perd nullement de vue sa fonction cognitive, au contraire : ce changement de perspective permet de mieux la situer et d'en renouveler l'analyse.... Considérant la parole comme une interaction entre sujets, on peut chercher dans les régulations spécifiques de cette activité une source d'organisation cognitive*.", Caron, J. *Les régulations du discours*, PUF. 1983.
[263] *"Les illustrations expérimentales montrent que les rencontres interindividuelles conduisent au progrès cognitif dans la mesure où un conflit socio-cognitif a lieu pendant l'interaction*", W. Doise, "La construction sociale des instruments cognitifs : du postulat à l'expérimentation" , in *Cahiers de psychologie*, n°36 p. 175.

fournir un modèle opératoire pour relier l'action et le sens[264]. En effet, pour cette approche, chaque interaction langagière est une action sociale[265] qui met en jeu des acteurs qui lui attribuent un sens. Pourtant, elle ne parvient pas forcément mieux à considérer la relation. On ne se centre plus sur le sens produit par le locuteur mais plutôt sur l'interprétation des récepteurs. Au mieux, on reste dans une conception du sens construit dans l'alternance des tours de parole et la négociation. De part et d'autre, quoique de façon inversée, pour ces deux théories, existe la dérive unilatéraliste. La position individualiste, logocentrique, mentaliste habituelle en linguistique est, de mieux en mieux, critiquée et dépassée. La difficulté reste de prendre toute la mesure de la relation dans la simultanéité, la réciprocité et la rétroaction des interactants malgré la structure processuelle alternative des tours de parole. Il semble qu'une certaine philosophie du dialogue y parvienne.

La philosophie du dialogue et de la connaissance, vers une conception relationnelle de la connaissance

Pour Jacques le fait relationnel est premier. Et cela nous semble en cohérence non seulement avec la psychologie de l'apprentissage mais aussi avec d'autres approches philosophiques de la construction du savoir, tout particulièrement celles de Peirce ou de Bachelard.

Il ne peut y avoir d'apprentissage que si l'élève est actif, moblisé, ébranlé au plus intime dans son désir de savoir. Seul un sujet en relation, pour répondre à des désirs et des questions existentielles dans son rapport au monde et aux autres, peut s'engager dans le chemin difficile d'un apprentissage qui va mettre en déséquilibre, forcément, son organisation antérieure.

L'apprentissage est dangereux, il oblige chacun à une remise en cause, une réorganisation. Il implique qu'on ose braver, défier les interdits de savoir, les modèles obstacles que chacun peut rencontrer dans ses relations interpersonnelles et ses structurations mentales. Savoir n'est pas une aventure qu'on tente impunément. Il en va du risque de ses convictions, de ses certitudes, de son attitude établie, de l'homéostasie des systèmes relationnels avec ses proches. Un réexamen des rôles et images de soi antérieures s'impose. Une certaine manière confortable de s'installer dans l'échec et la résignation devient périmée, les véritables prises de risques s'ensuivent.

Dépasser l'épistémologie individualiste, vers une épistémologie relationnelle, reste un but pour qui veut comprendre les mécanismes de l'apprentissage/enseignement. La théorie socio-cognitive, on l'a vu plus haut, est assez proche d'une théorie de l'argumentation en linguistique ou en philosophie du langage. Objections, contradictions, contrarguments

---

264 " *On appellera "action" un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un faire externe ou interne, d'omettre, de faire ou de subir, si et dans la mesure où celui ou ceux qui agissent y associent un sens subjectif*." Max Weber*, Economie et société* ; 1947. (Cité par P. Bange *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* Hatier ; 1992. Bange poursuit ainsi la caractérisation de l'action : *"On peut résumer en disant que l'action se présente sous deux faces, l'une externe, l'autre interne. D'un côté, elle est un ensemble observable de gestes, de modifications physiques dans un ensemble physique. De l'autre, elle consiste en processus cognitifs : perceptions, buts, décisions, valeurs, savoir social, etc. C'est cette face interne, dont tous les aspects sont liés entre eux, qui composent la signification de l'action*." ; *op. cit*. p. 77.

265 Schütz, A. *Le chercheur et le quotidien* , (Trad.)Méridiens-Klincksieck,1987.

viennent instrumenter l'accès à plus de savoir et à un savoir plus juste. La recontextualisation d'informations objectivées et encyclopédiques qui viennent s'ancrer sur des questions antérieures, des doutes de l'apprenant ou rectifier des erreurs et vérifier des approximations dans les connaissances, devient alors possible. Grâce à la médiation d'un autre on accède au savoir.

Il y a chez Jacques une critique radicale de toute posture individualiste et intuitionniste de la connaissance. Le savoir est, pour lui, toujours un processus relationnel et discursif. Cette conception de la connaissance est proche de l'épistémologie relationnelle que l'on trouve chez Peirce. Pour cet auteur la pensée est mise en relation multidimentionnelle. Toute pensée se réalise grâce à un processus de médiation qui met en relation l'idée nouvelle avec les connaissances antérieures en les articulant entre elles :*"toute pensée doit renvoyer à quelqu'autre pensée (...) tout ce sur quoi on réfléchit a du passé (..) l'existence d'une pensée actuelle implique une pensée antérieure."*[266] . Mise en relation encore de l'idée et du fait du monde de référence. Toute connaissance est connaissance de quelque chose, aucune n'est aperception immédiate intuitive, elle nous parvient par l'inférence et non par la déduction, à moins qu'elle ne puisse être déduite de connaissances antérieures : *"toute connaissance du monde interne est dérivée par raisonnement hypothétique de notre connaissance des faits externes*"[267]. Toute pensée se conquiert par une mise en commun du sens. Quoiqu'il n'ait pas particulièrement traité d'enseignement et d'apprentissage Peirce a fait une critique radicale de la philosophie occidentale individualiste qui peut aisément être transposée dans le problème de l'acquisition des connaissances. Pour lui, le savoir émerge toujours de la discursivité et de l'articulation des connaissances nouvelles aux connaissances antérieures. Ainsi donc, trois fois relationnelle, la cognition doit être rattachée a) au monde de référence, b) aux savoirs antérieurs de l'individu, mais aussi c) aux autres personnes. Peirce insiste beaucoup sur l'importance des autres personnes dans la construction de savoirs *: "à tel point que la parole d'autrui est un indice de réalité plus fort que les faits eux-mêmes."*[268] On pourrait même dire que la connaissance est quatre fois reliée puisque, pour Peirce, le savoir n'est constitué que de concepts conjoints entre eux en ensembles cohérents (ce que Vygotski pour sa part appelle des réseaux de concepts qui seuls peuvent donner leur statut scientifique aux concepts.)

Il est très intéressant de remarquer que Peirce dégage, ici, dans sa définition relationnelle du savoir et de la cognition des polarités que l'on pourra aisément retrouver dans la signification (voir plus haut). Ainsi, la cognition comme la signification, est-elle relationnelle et composée de plusieurs dimensions constitutives. Connaître c'est mettre en relation des idées avec des faits du monde, c'est mettre en réseaux des idées ou concepts, c'est relier les idées nouvelles avec les idées antérieures du sujet connaissant c'est, enfin, articuler son savoir à celui de l'autre. Depuis cette épistémologie relationnelle, on peut construire une conception plus juste de l'apprentissage (activité de l'élève vers la connaissance) mais aussi une conception de l'enseignement (activité de l'enseignant pour favoriser l'apprentissage de l'élève.)

---

[266] Peirce, c. s., "Questions concernant certaines facultés que l'on prête à l'homme"; paru *in Revue Philosophique* en 1878-1879, publié dans *Peirce. Textes anticartésiens*, présentation et traduction de Joseph Chenu. Aubier,1984 .

[267] Peirce "quelques conséquences de quatre incapacités"; in *op. cit*. p.197.

[268] *op. cit*. p.184.

Nous voyons, dans ces directions de pensée une confirmation du fait que l'appropriation du savoir pour les élèves ne résulte que d'une mise en relation des sujets (interaction, entre eux, dans la discursivité, mais aussi avec les objets et faits du monde, autant qu'avec leurs savoirs et leurs représentations antérieurs réélaborés). Le savoir enseigner concerne donc ce savoir mettre en relation que toute formation d'enseignants devra prendre au sérieux.
Il reste à souligner une supériorité de cette épistémologie sur le socio-constructivisme : l'approche peircienne confirme l'engendrement social de toute connaissance mais elle ne considère plus que le savoir résulte simplement d'un conflit d'opinions. La cognition est non seulement liée à la discursivité mais elle est aussi solidement arrimée à la référence. Ce sur quoi s'accordent les interlocuteurs, ne peut être considéré comme savoir s'il n'est pas mis en relation de vérification avec l'objet et les faits à connaître. Il n'est pas simple opinion, celle-ci fut-elle majoritairement accréditée.
Ce qui implique une attitude de vérification, d'expérimentation par rapport aux faits et aux données objectives dont le maître doit être le garant constant. Nous y voyons aussi l'exigence d'une éthique communicationnelle dans l'argumentation et l'établissement discursif du savoir. Le dernier mot, bien sûr, ne saurait appartenir au plus fort, ni à celui qui a les meilleurs outils rhétoriques ou jouit du plus grand prestige.
Cette relation au savoir ne peut s'établir sans que le maître ne donne le ton. On aura tout intérêt, ici, à s'inspirer de la vision de Bachelard pour qui l'accès au savoir ne se fait pas en dehors d'une ascèse personnelle et interpersonnelle. La conception bachelardienne[269] de la connaissance recommande une véritable psychanalyse de la connaissance : c'est en surmontant les obstacles épistémologiques qui sont les erreurs auxquelles s'attache l'esprit que s'approfondit le savoir. Dans cette vision de l'élaboration progressive du savoir, l'erreur n'est pas "faute" rejetée dans le non-savoir, mais moment de l'euristique, approximation, étape nécessaire dans la transformation argumentative d'un savoir. L'attitude, par rapport à l'autre comme par rapport au savoir, implique alors l'aspect affectif de toute appropriation cognitive avec ses bonheurs et ses malheurs.
Comme la science objective, le savoir de l'élève résultera d'un ensemble d'erreurs rectifiées, encore faudra-t-il laisser émerger ces erreurs ou ces représentations, ces images qui font sens et donnent sens pour l'élève. Si la relation maître-élève n'est pas mue par la confiance, si elle n'est pas relation de coopération de co-construction commune qui cherche un sens plus fort, plus vrai, plus vivifiant, il n'y aura pas cette avancée. Si l'élève perçoit l'enseignant (dans l'interaction duelle ou dans l'interaction diffractée avec le groupe des pairs) comme celui qu'il n'intéresse pas, s'il ne se ressent pas accueilli dans ses représentations, comme susceptible de laisser émerger du sens, il se rétractera. Si l'élève perçoit la stigmatisation de ses fautes, il ne pourra pas apprendre. On ne peut apprendre que dans la confession de l'erreur[270], encore faut-il se sentir accueilli.

269: Bachelard G; *La formation de l'Esprit scientifique*, 1938, Vrin, 1993 pour l'édition de poche.

270 *"Le processus de rectification discursive nous paraît être le processus fondamental de la connaissance objective .. Puisqu'il n'y a pas de démarche objective sans la conscience d'une erreur intime et première nous devons commencer nos leçons d'objectivité par une véritable confession de nos fautes intellectuelles. Avouons donc nos sottises pour que notre frère y reconnaisse les siennes et réclamons de lui et l'aveu et le service réciproque. Rompons ensemble avec l'orgueil des certitudes générales, avec la cupidité des certitudes*

La bonne attitude de l'enseignant consistera à laisser venir avec une sympathie bienveillante les images, les savoirs spontanés, les erreurs des élèves, ceux-ci sont porteurs de sens, ils seront générateurs d'objectivité. L'enseignant prendra le temps nécessaire pour "confesser" ses propres erreurs antérieures et consacrera un temps bénéfique à l'étude de certains obstacles épistémologiques féconds. L'enseignant ne se figera pas dans une image toute puissante et intemporelle de lui-même. Il n'accréditera pas l'idée qu'il est issu tout casqué de sagesse et de savoir, telle Athéna de la cuisse de Jupiter, par une génération spontanée. Il partagera, autant qu'il le peut, son propre cheminement euristique tâtonnant, sans craindre de nuire à son autorité. C'est à ce prix que s'instaure une dynamique relationnelle cognitive[271]dans le groupe.

Ainsi, passer d'une épistémologie individuelle à une épistémologie relationnelle implique qu'on se pose la question de la relation éducative et des relations dans la classe en vue de l'émergence des savoirs et des connaissances chez l'élève. C'est aussi rencontrer les problèmes de l'affectivité imbriqués avec ceux de la cognition. L'exercice social de la conviction rationnelle est, la plupart du temps, lié à l'affirmation de soi, au besoin de reconnaissance et à la volonté de puissance. On souhaite non seulement avoir raison, mais avoir raison contre quelqu'un. L'exercice rationnel dans la classe pour être productif cognitivement et éducatif devra se doubler d'une véritable éthique communicationnelle. L'*appropriation* du savoir est nécessaire mais sa *désappropriation* l'est tout autant si on veut "*que la connaissance cesse d'être un bien possédé contre l'autre dans la rancune et le ressentiment* "[272] Une pratique éducative de l'enseignement/apprentissage ne peut se contenter de s'appuyer sur la psychologie ni même sur une linguistique de l'argumentation, elle doit se tourner avec la philosophie du dialogue, vers une anthropologie relationnelle éducative.

Si le sujet empirique en communication interlocutive peut avoir une stratégie pré-élaborée, dans un for intérieur, le sujet de l'interlocution est co-énonciatif, en production comme en réception. Le sens appartient à la communauté interlocutive ainsi configurée : "*Une interaction effective, n'est évidemment pas une action ou une réaction qui passe de l'un à l'autre, ni même l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives par l'intermédiaire de l'image qu'ils se donnent (Goffman), mais le processus synchronique qui s'effectue entre eux en tant seulement qu'ils sont en relation. Si des*

---

particulières et ... à notre tour, tout entier à la vie intellectuelle : erreur tu n'es pas un mal (...) C'est alors qu'on accède à l'erreur positive, à l'erreur normale, à l'erreur utile; (...). Cette catharsis préalable, nous ne pouvons guère l'accomplir seuls (...). Pour cette pédagogie fine, il faudrait des sociétés scientifiques complexes, des sociétés scientifiques qui doubleraient l'effort logique par un effort psychologique". *op. cit*. pp. 242-243. Ces remarques de Bachelard sur la relation dans l'accès à la connaissance objective ne valent pas seulement pour la vie des laboratoires, mais pour la dynamique socio-cognitive dans la classe, il le précise d'ailleurs lui-même,(p. 244).

[271]"*Les maîtres, surtout dans la multiplicité incohérente de l'enseignement secondaire, donnent des connaissances éphémères et désordonnées, marquées du signe néfaste de l'autorité (...). Il faudrait donc pousser les élèves pris en groupes, à la conscience de groupe, autrement dit, à l'instinct d'objectivité sociale, instinct qu'on méconnaît pour développer l'instinct contraire d'originalité (..)* ", *op. cit*. (p. 244).

[272] Bachelard, (*op. cit*. p. 45).

expressions langagières se succèdent, ce n'est pas en énoncés monologiques isolés, rapportés à des personnes différentes qui se relaieraient à chaque tour de parole dans la fonction du locuteur. Chaque mot contribue au sens d'un énoncé en tant qu'il est le produit de l'interaction entre locuteurs. "[273]

La signification ainsi émise, appartient à l'entre-deux (ou n+1), elle est co-production d'une action conjointe résultant d'une co-réception ou d'une interprétation convergente. Le sujet de l'énoncé ainsi co-produit est bien différent de chacun des sujets empiriques présents, ou de leur somme, il est celui de l'intersubjectivité configurée par le dispositif interlocutif dans lequel ils se sont co-disposés. Nous avons donc, ici, une véritable prise en compte du fait relationnel : non seulement la production, ni la simple réception, ni la succession alternative, mais dans la synergie simultanée. Le sens est bien produit de la relation. Mais cela exige de mettre en place un appareillage conceptuel pour en saisir toute la mesure. D'autre part, cela projette la lumière sur de nouvelles questions.

Cela pose, en effet, de nombreux problèmes. Quelle part exacte la relation tient-elle dans le sens : exclusive, partielle, additive, transversale etc., ? Si le sens est production conjointe, la sémiologie relationnelle nous aide à le voir et le décrire. L'impact de cette question est majeur pour l'éducation : une telle sémiologie sert, non seulement, à décrire la communication éducative mais elle a aussi son intérêt pour l'apprentissage/enseignement des discours et des textes. La sémiologie véritablement relationnelle dont nous disposons désormais, (voir plus haut) semble pouvoir traduire et décrire ce fait.

La qualité et les modalités de la relation et particulièrement la configuration relationnelle et le réglage de la relation tiennent une dans la production de sens. Selon les places prises ou reconnues les interlocuteurs peuvent optimaliser ou mettre à mal le sens. La configuration relationnelle modifie probablement la production de sens, dans sa qualité comme sa quantité. L'anthropologie relationnelle éducative doit s'inquiéter des configurations qui maximalisent et optimalisent le sens, permettant, ainsi, la réduction de la violence.

Enfin, si le sens appartient à l'énoncé co-produit et co-interprété, les sujets empiriques ne sont cependant pas noyés ni fondus, voire confondus, dans la relation qui les exèderait totalement. Il existe une part de singularité, qui, si elle n'est pas première, doit cependant, être conquise et réappropriée (elle émerge de la relation qui immergeait l'individu). Le sujet empirique, pris dans le maelström relationnel (ici, tout particulièrement, l'élève, va se réapproprier et internaliser, de façon réflexive, le sens de la production conjointe, sur le plan cognitif comme sur le plan d'une responsabilité éthique. Appropriation paradoxale puisque sur le plan cognitif, elle implique un véritable désinvestissement. Le savoir pour être approprié sollicite dans un premier temps un investissement affectif du sujet mais pour être plus objectivement et réflexivement reconnu, il demande une *désappropriation*. Au-delà du sujet singulier, il doit valoir pour le sujet universel qui dans le dialogue cognitif, intègre l'autre (le tiers exclu de la connivence idéologique). Démarche cognitive qui ne va pas sans un certain renoncement affectif, voire éthique, au savoir comme pouvoir (Bachelard). Cette question sera abordée plus explicitement dans le chapitre suivant, concernant la troisième finalité de l'éducation (l'émergence du sujet), mais elle trouve son insertion, dès à présent, dans la question de l'assomption du sens produit dans la relation. Nous ne l'oublierons pas.

* Vers une configuration ternaire du dialogue éducatif producteur de sens

---

[273] Jacques, F., *L'espace logique de l'interlocution* ; PUF; 1985. (p. 209).

Si la philosophie du dialogue nous permet de poser ces questions nous faisons l'hypothèse qu'on ne peut véritablement y répondre que dans le cadre de l'anthropologie relationnelle éducative. Les protocoles discursifs pédagogiques peuvent être producteurs de sens pour l'élève ou, au contraire, stériles en significations, cela n'est sans doute pas sans rapport avec la violence relationnelle interpersonnelle et sa réduction.
Pour développer cet aspect nous avons examiné les caractéristiques du dialogue pédagogique en fonction du concept de *skandalon*.. Il nous paraît désormais plausible de supposer que la violence ressentie dans les premières interactions n'est pas sans rapport avec l'entrée dans la représentation et le symbolique. Ce que nous avons appelé le seuil premier de l'anthropogenèse.
La notion de *conflit socio-cognitif* mise en lumière par les psychologues permet de supposer que la libération régulée de la concurrence intersubjective autorise une surenchère cognitive avec production de significations renouvelées. La symétrie et le paroxysme de la rivalité peuvent être rendus très féconds lorsqu'ils sont contrôlés par les règles des jeux et des rituels. C'est le cas des stratégies discursives : au lieu de basculer dans la violence destructrice de toute signification elles libèrent le désir et la rivalité en augmentant la mise argumentative et significative. Elles le feront d'autant mieux qu'elles seront rassurantes : reposant sur des conventions solides. Enfin, la théorie du dialogue de Jacques dans le prolongement, laisse espérer qu'une libération plus grande encore d'un conflit pacifié sur le plan socio-émotionnel et vécu dans l'harmonie pourrait encore maximiser les significations.
Nous faisons l'hypothèse que c'est justement l'intégration d'un tiers habituellement exclu (par la connivence sacrale du symbolique) qui confère un espace relationnel de moindre violence. Pour étudier ce fonctionnement du tiers il nous reste maintenant à explorer la notion de *pharmakon*.
Notre parcours sur le terrain de la relation éducative (à travers la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'apprentissage, la sémiologie et la philosophie du langage ou de la connaissance), tout au long de ce chapitre, a maintenant conforté l'idée que la genèse du sens se fait dans le dialogue. Les conclusions sont convergentes et nous conduisent à reconsidérer le fait éducatif, en s'efforçant de prendre toute la mesure de la relation et de sa canonique.
La sociologie de l'éducation nous montre que l'optimalisation des processus épistémiques exige d'être attentif aux interférences relationnelles. L'anthropologie paradoxale nous alerte sur les dangers du modèle obstacle. Elles montrent la nécessité d'une prise en considération de la relation éducative dans ses caractéristiques transactionnelles, comme dans ses produits relatifs.
La psychosociologie de l'apprentissage/enseignement a bien établi les conditions d'une innovation sémantique et d'un savoir véritablement approprié pour l'élève. Le discours péremptoire du maître, fut-il exact, ne peut suffire à imposer le savoir. Il faut la transaction cognitive du dialogue. Le réajustement des codes et des concepts ne peut se satisfaire d'un interactionnisme sommaire avec prises de paroles alternatives. L'étayage de l'adulte, par l'erreur rectifiée, dans la parole conjointe, doit se préoccuper de faire la jonction, non seulement avec les concepts établis antérieurement, mais avec les concepts en réseaux, des savoirs disciplinaires attestés.
La philosophie du langage et la sémiologie montrent la *communicabilité* comme condition fondatrice du sens. Plus encore, elles nous alertent sur les exigences du vrai dialogue. Pour optimiser le sens, il faut sortir de la violence monologique qui usurpe ou escamote la place

de la deuxième personne. La configuration interlocutive du dialogue, pour Jacques, doit faire rentrer l'autre dans le régime allocutif. Le vrai dialogue serait dyadique, la responsabilité de la deuxième personne dans l'initiative sémantique est établie.[274]. Ces travaux permettent même de supposer que le dialogue par vocation est appelé à être ternaire ou trinitaire. La question du tiers, elle-même, non seulement comme objet de savoir ou comme code, mais comme personne[275] est en effet déjà largement introduite par Jacques.

Les apports de l'anthropologie girardienne parce qu'ils conceptualisent une autre fonction du tiers qui pouvait échapper jusque là, permettent d'aller plus loin. Pour construire véritablement la notion de tiers inclus encore faut-il disposer de celle de tiers exclu. Le tiers *pharmakon* (l'exclu habituel de la collusion institutionnelle et sacrale dans le pacte symbolique de la première anthropogenèse) est le chaînon manquant. Car si la communicabilité du dialogue est fondatrice du sens, elle ne saurait reposer sur l'éviction du tiers, faute de reproduire la vieille règle de la violence sacrale. C'est bien sur l'intégration du tiers dans le dialogue éducatif, comme génératrice d'un sens plus haut et non violent, que nous ferons reposer l'anthropologie relationnelle éducative.

C'est par l'intégration du tiers en éducation dans une communication intersubjective de *coalition pour* (et non plus *collusion contre*) dans l'équipe éducative, dans la communauté éducative (relation avec les familles et les institutions ou entreprises), comme dans les interactions en classe, que se fera la production de sens véritable. Tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique, on favorisera les dispositifs énonciatifs où le "il" interpellé pourra assumer sans dénigrement, ni provocation, le "je". Par une éthique communicationnelle ternaire, voire trinitaire, on veillera à ne pas entretenir de connivence exclusive autant qu'on se gardera de basculer dans le conflit destructeur pour le sens comme pour les sujets.

On aménagera des dispositifs interlocutifs où le "délocuté" pourra reprendre, transformer, assumer ce qu'on dit de lui. Cet apprentissage sera conforté par les pratiques de certaines textualités, littéraires ou juridiques, certains types discursifs, narratifs, argumentatifs. Enfin et surtout, certaines grandes œuvres littéraires ou théâtrales manifesteront de telles aptitudes. Toute ces solutions ont déjà été largement explorées par les précurseurs de la pédagogie et de la didactique, mais elles trouveront, dans la pragmatique personnaliste et l'anthropologie relationnelle éducative, un cadre véritablement intégrateur.

Ainsi l'examen de la deuxième finalité de l'éducation aura-t-il, à son tour, contribué à montrer que l'issue hors de la violence implique l'*appropriation* effective du savoir, vers sa *désappropriation*. Cela nous a conduit à redéfinir la configuration intersubjective de la relation éducative et, particulièrement, du dialogue pédagogique. Là, nous avons pu, de nouveau, constater l'importance du tiers dans la relation. Non seulement le tiers médiateur pour l'appropriation du savoir mais encore, le tiers personnel dans le modèle dialogal et argumentatif. Plus encore, on a entrevu l'importance de l'intégration du tiers *pharmakon* habituellement exclu du pacte symbolique violent dans la communication institutionnelle (*chapelles)* pour la genèse optimalisée du sens, hors des mystifications de l'idéologie.

---

[274] (*op. cit*. p. 142).

[275] Le tiers de la retro-référence ce *je* qui dit "moi comme un autre", mais aussi le tiers témoin, le tiers vigile, le tiers caution, le tiers médiateur. Tiers désintéressés qui débloquent le dialogue de sourds. (voir *op. cit.* p. 178)

Il reste maintenant à examiner le troisième objectif de l'école : celui de l'émergence d'un sujet libre et responsable dans la relation éducative. En regard de cette fin, nous apprécierons comment la violence empêche une telle identification de l'élève comme sujet et par quelle alternative on peut y remédier. On se demandera alors si la notion de *sujet* est vraiment la bonne, et si elle correspond à cette configuration d'une intersubjectivité ternaire.

III - 3 UNE SUBJECTIVITÉ AUTONOME, SOLIDAIRE ET INTÉGRÉE

L'examen de la première finalité a montré que l'alternative à une violence sacrale dans l'institution scolaire, passait par *l'intégration du tiers*, dans l'intersubjectivité éducative.

L'examen de la seconde finalité a montré que le dialogue éducatif pouvait produire du savoir approprié. La relation éducative est productive de significations nouvelles et recontextualisées dans la mesure où la relation était envisagée dans sa complexité transactionnelle comme dans la combinaison de ses produits relatifs. Elle l'est surtout si on est attentif à une *psychanalyse de la connaissance* pour réduire les manifestations du modèle obstacle. Enfin, on a pu aborder l'aspect de la configuration relationnelle et confirmer, en partie, la découverte du chapitre précédent, concernant l'importance de l'intégration du tiers et, tout particulièrement, du *tiers exclu* de l'habituelle connivence sacrale.

Dans l'examen de cette troisième finalité (construction ou émergence du sujet, seule véritable finalité de l'éducation -au sens propre du terme-), on verra si les concepts de l'anthropologie relationnelle éducative peuvent élucider les conditions et les modalités de la violence (ou de la réduction de la violence).

La construction optimalisée du sujet, à travers le processus éducatif, pourrait lui permettre de vivre la relation (et par la relation) de qualité. Celle-ci solidarise et libère à la fois. Mais ces propriétés dépendent sans doute de la configuration intersubjective de la relation. Il apparaît que l'enjeu de ce chapitre sera donc d'éclairer, un peu mieux, le rapport de la singularité à la relation ternaire dans la subjectivité. Sur le plan structurel, ce paradigme du sujet optimal de l'éducation se concevra alors dans une singularité réflexive, solidaire et responsable. Le cognitif et l'éthique sont liés dans cette relation à l'autre où chacun peut prendre, donner et partager les significations en collaborant au sens.

Une telle subjectivité singulière et relationnelle ne se confond pas avec le solipsisme de l'ego transcendantal. Permettre l'émergence d'un sujet *autonome* (relativement ou plutôt relationnellement), *solidaire* (libéré de l'intersubjectivité aliénante dans sa relation à l'autre et

des soumissions à l'oppression de l'Autre) et *intégré* (sans réduction assimilatrice, ni relativisme de l'indifférence) voilà la fin de l'éducation. Ces trois prédicats correspondent à des valeurs paradoxales sur lesquelles il importe de réfléchir.

Notre méthodologie n'étant pas celle d'une expérimentation empirique avec recueils de données factuelles nous nous appuyerons sur l'examen de données discursives (de provenances diverses et hétérogènes mais appartenant à ce que Foucault[276] appelle une même *formation discursive)* pour déterminer les problèmes dans la subjectivité des élèves. Si nous montrons en quoi, à l'issue du processus éducatif, les sujets sont blessés, stigmatisés, disqualifiés ou exclus cela nous permettra d'apprécier comment la situation actuelle se distancie du but envisagé par la finalité. Nous nous servirons de l'outil analytique qu'est le processus du *pharmakon* étudié par Girard pour manifester l'existence d'un *tiers exclu* de la communication éducative à l'école. Imaginer la possibilité d'y remédier sera un critère d'évaluation des *praxis discursives* éducatives. Évaluation que pourra affronter une anthropologie relationnelle éducative, enfin constituée. Ce présent travail se limitera aux prolégomènes : la définition structurale et génétique de la subjectivité en éducation. Le but restant de favoriser ultérieurement l'émergence d'un tel sujet dans les *praxis interlocutives* éducatives.

Le sujet éduqué et son double.

Le projet éducatif est lié au souci de permettre, au terme du processus éducatif, à une subjectivité d'advenir selon les caractéristiques principales d'*autonomie*, de *solidarité* et d'*intégration*. Mais pourquoi ces trois valeurs-là plutôt que la trilogie des vertus théologales (La Foi, l'Espérance et la Charité), ou encore la trinité républicaine (Liberté, Égalité et Fraternité) ?

Ces trois valeurs-là, en effet, outre qu'elles sont dans la fidélité à la grande tradition de la conception laïque et universelle de l'éducation ont des caractéristiques qui en font, tout particulièrement, des valeurs éducatives. Enfin, elles sont particulièrement significatives dans la perspective relationnelle et génétique.

---

276 "*Dans le cas où on pourrait décrire, entre un certain nombre d'énoncés, un pareil système de dispersion, dans le cas où entre les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations), on dira par convention, qu'on a affaire à une* formation discursive*..*",*L'archéologie du savoir*, Michel Foucault, Gallimard, 1969. p. 53.

En effet, chacune semble apte à dissoudre intimement la dichotomie (individu/social) qui fausse toujours une tentative d'approche relationnelle. Et ce, à trois niveaux hiérarchiques et complémentaires d'organisation de l'intersubjectif.

- L'*autonomie* permet d'élucider le rapport soi/autre au niveau interne et au niveau immédiat des relations les plus proches.

- La *solidarité* conduit à élaborer une relation attentive à l'autre, à un niveau intermédiaire d'organisation, celui de petits groupes humains.

- L'*intégration,* enfin, permet de poser la question de la place de la subjectivité dans un ensemble plus vaste, (société, communauté, national, international), sans évacuer la question du lien interpersonnel.

Par là, s'instaure une interférence intéressante entre trois valeurs dont chacune devient propédeutique et éclairante pour les deux autres. Chacune de ces valeurs, est, en outre, progressive et génétique en fonction des deux seuils que nous avons dégagés pour l'ontogenèse et l'anthropogenèse (voir plus haut). Chesterton parlait jadis de vertues devenues folles. A l'inverse on envisage des valeurs elles-mêmes éducables.

On peut imaginer un processus pour passer progressivement de l'une à l'autre compréhension de la valeur.

L'*autonomie* se définit dans une compréhension formaliste comme accès à la Loi symbolique (*pacte I*). Mais, sans cesser d'honorer la Loi et ses règles, celui qui est autonome peut les entendre de façon moins rigide ("*le sabbat a été fait pour l'homme et non l'homme pour le sabbat*" Marc 11-27.). Le souci de l'autre devenant premier (*pacte II*).

Il y a une compréhension collusive et groupale de la *solidarité,* avant qu'elle ne s'élargisse dans une ouverture plus universelle. Le mouvement imaginé par Mead [277] illustre cette progressive ouverture qui n'est, évidemment pas gagnée d'avance.

De même l'*intégration* se fera peut-être d'abord dans des groupes fermés ou particularistes et selon la règle collusion/exclusion, selon une compréhension conformiste avant d'être accueil de soi et de l'autre universel.

---

[277] Georges Herbert Mead (1863-1961),*Mind self and society*, 1934, trad. fr.) *Le moi, le soi et la société*, PUF, 1963.

Valeurs paradoxales, toujours prêtes à s'inverser et se retourner, guettées par l'attitude laxiste ou formaliste qui les pervertissent, elles peuvent devenir folles ou s'éduquer en éduquant ceux qui les pratiquent.

Voilà l'ambition de l'éducation : au terme du processus éducatif, une personnalité non égocentrique marquée par une conscience de soi dynamique et confiante en soi-même et en ses possibilités, susceptible de s'engager de façon critique dans l'action et la réflexion communes sans exclure soi-même ni autrui. Le processus éducatif déboucherait sur une estime de soi liée à une perception solidaire d'autrui vécue dans le respect mutuel et réciproque. Ainsi le sentiment d'appartenir à une communauté plus vaste, viendrait-il encore conforter le souci du prochain, proche ou plus lointain. L'attachement commun à une instance transcendante sur le plan social (hypercommunautaire et multicommunautaire) autoriserait alors une action et une réflexion tournées vers le devenir, sans jamais évacuer le souci de l'autre dans sa singularité. Et s'il est toujours possible de consentir au don libre de soi-même, aucun bien commun ne saurait jamais justifier le sacrifice du tiers. Rien ne peut jamais légitimer l'exclusion d'un autre singulier ni d'une catégorie particulière. Mais il importe d'examiner un peu mieux ces notions, successivement, pour voir comment elles s'articulent.

* Un sujet autonome

L'autonomie ne saurait se confondre avec l'autosuffisance individualiste, solipsiste, égocentrique, encore moins avec l'autarcie subjectiviste. Elle indique plutôt une (in)dépendance ou un affranchissement tout relatifs par rapport à la volonté d'autrui. Cette libération relative en regard de l'aliénation, ne se conçoit pas comme indifférence à l'autre ou à l'Autre de la Loi, au contraire. Si l'autonomie étymologiquement parle de se donner à soi-même la Loi, il ne s'agit pas d'entretenir l'illusion que la loi pourrait être du domaine de la volonté individuelle. La loi règle la relation à l'autre et à l'Autre, elle appartient d'emblée au domaine de la communauté. L'autonomie ainsi désigne l'attitude de celui qui a compris qu'il *fallait*, ou plutôt qu'il *valait* mieux *consentir au pacte symbolique de la Loi*. L'autonomie ne signifie pas la complaisance ni la soumission sans critique aux lois empiriques et historiques de telle communauté, mais, au contraire, une critique vigilante des lois dans le souci de la Loi.

Cela a été travaillé suffisamment par la philosophie de l'action et les pédagogues en ont toujours retiré les fruits dans leur réflexion (voir Augustin, Rousseau, Kant, Alain, ou

parmi les plus actuels : Reboul, Hameline, etc.,). Pour Piaget [278], l'enfant qui aura bénéficié d'une certaine hétéronomie par rapport au maître, dans le bas âge, avec passage par l'hétéronomie d'un groupe de pair contrôlé par l'adulte, pourra peut-être s'émanciper vers l'autonomie. Il aura alors la possibilité de participer, dans la collaboration, à la décision dans un groupe de pairs. Pour ces penseurs de l'éducation, le sujet éduqué est celui qui a la possibilité de lier son action et sa pensée à l'autre et à la société toute entière, dans la liberté (sans inféodation à une instance totalitaire ni aliénation intersubjective). Souci altruiste comme de cohésion sociale, exprimé, sous ses formes les plus diverses, par les pédagogues. L'autonomie ainsi conçue n'est pas exclusive, bien au contraire, de la solidarité.

Dans l'approche relationnelle, l'autonomie sera forcément perçue comme un masque et un mensonge lorsqu'elle visera à occulter la dépendance originelle et étroite à l'autre. Le *primum relationis* de Jacques, *a fortiori* la *mimésis* girardienne avec ses influences ou ses chaînes, nous rappellent qu'au commencement comme au fondement se trouve le lien (pour le meilleur et pour le pire).

L'autonomie dans cette perspective est conquête, au terme d'un processus de libération des nœuds les plus mortifères à l'autre. Elle implique que, loin de chercher une illusoire indépendance absolue, le sujet fasse usage de sa liberté pour choisir ses modèles, pour tenter de les vivre dans une dynamique relationnelle de libération réciproque. L'autonomie (loin des *mensonges romantiques*) ne peut provenir que d'un aveu du lien et de la ressemblance. Ainsi, comme affranchissement progressif du mimétisme mortifère et de ses aliénations elle se gagne dans la relation, par la relation, pour la relation contre les dysfonctionnements relationnels. Affranchie de ses aspects pathogènes, la relation peut ainsi déjouer les effets du mimétisme et de la réciprocité violente pour accepter la ressemblance. On peut alors élucider progressivement la violence mimétique, ses influences, ses endoctrinements, ses pièges dont on est toujours, tout à la fois, le sujet et l'objet, puisqu'elle est relation. Elle aboutit à une solidarité apaisée par la bonne distance avec l'autre.

Pour Girard, on l'a vu, cette libération difficile n'est possible que par l'action de l'Esprit, et la progressive conversion personnelle. Pour nous, selon les présupposés de l'approche relationnelle des textes, initiée par Jacques, elle pourrait être favorisée par l'action éducative de certains dispositifs d'interlocution ou *praxis textuelles.* L'interlocution,

[278] Voir Jean Piaget, *Le Jugement Moral chez l'Enfant,* PUF,1957.

en effet, est action et réaction du sujet pris dans les lacs de l'autre et de l'intersubjectivité symbolique. Là, on peut à la fois reconnaître la source hétérogénérée de son désir, avec les mécanismes de réciprocité mauvaise et s'en libérer par la conversion en une relation de réciprocité libératrice. Passage d'une interlocution problématique à une réduction notoire de la violence vers l'avènement d'une arche relationnelle nouvelle entre les hommes. Moindre violence assumant de plus en plus, mais sans triomphalisme, un conflit vivifiant entre les partenaires interlocuteurs. Dès lors, s'éclairent et deviennent possibles certains actes de langage comme l'argumentation conflictuelle démocratique, ou encore, le pardon. Certains dispositifs textuels[279] entrecroisant les dialogismes externes et internes (le théâtre, la fiction etc.) auront pour effet principal l'intégration de tiers personnels. Mais, là, nous abordons prématurément le programme de l'anthropologie relationnelle éducative qui procédera à l'examen des *praxis textuelles et discursives* susceptibles d'intégrer l'exclu ou de régénérer la relation.

Il nous faut plutôt, maintenant, décrire les pièges du mimétisme dans la relation éducative pour, ultérieurement, examiner à quelles conditions on peut s'en libérer. Notre hypothèse est que les concepts de l'anthropologie relationnelle éducative ont leur pertinence pour rendre compte des fonctionnements et dysfonctionnements dans la relation d'identification du sujet.

Autonomie et pièges du skandalon

Si la relation éducative est une relation triadique qui croise le subjectif et l'objectal elle agira sur la construction du savoir (plus haut, nous avons surtout souligné les dysfonctionnements tenant au savoir) mais, tout autant, dans l'ontogenèse du sujet. Là, il faut explorer plus précisément le versant intersubjectif de la relation, revenir sur le concept de *skandalon* et tenter une formalisation des dérives du tiers *skandalon*.

Si la relation éducative peut être douce : transmission, coopération et continuité, elle peut aussi être violente et conflictuelle. Elle peut être meurtrière pour l'élève comme pour le maître. La conscience, plus ou moins distincte, de ce danger de mort éclaire certains aspects et effets de la relation éducative.

---

[279] Voir ici mon article "Le texte théâtral : à la croisée de deux dialogismes, l'émergence de la personne", in *Le dialogue*, 11è colloque d'Albi, ed. MAURAND (G), juin 1991, Toulouse Le Mirail.

Celle-ci passe, on l'a souvent souligné, par l'acceptation de la mort, mort de soi comme de l'autre. Grandir et apprendre c'est changer, c'est laisser mourir en soi celui qui précède (Hegel). Enseigner, c'est s'effacer, c'est laisser l'autre advenir au-delà de la *reproduction*, au-delà de ce qu'on lui a transmis ou de ce qu'on n'a pu lui transmettre. Accepter que le flambeau soit repris par l'autre est une difficile abnégation. Accepter que le flambeau ne soit pas repris est un renoncement plus difficile encore. Cela implique pour le maître, de renoncer, non seulement à être *modèle obstacle*, mais peut-être même simplement à être modèle, tout en assumant au mieux les obligations sur le plan éthique et technique. Difficile *double contrainte* d'un métier décidément "*impossible* " (Freud).

Pas d'éducation sans une imitation acceptée et reconnue, consentie de part et d'autre. L'homme est un animal mimétique, c'est sa chance, c'est sans doute le secret de sa formidable réussite sur le plan de l'espèce. On ne peut tant évoluer que si l'on accepte cette longue et généreuse enfance, à l'abri des lourds charrois de la production économique et de la reproduction sexuelle qui vous donne charge d'âmes enfantines. La chance de l'humanité c'est sa néoténie, le luxe d'une enfance prolongée et d'une adolescence créative sans soucis autres que ceux de l'inventivité créatrice et la gratuité d'un apprentissage qui profite à l'espèce (Claparède). Cette adolescence créative des peuples riches et des civilisations fécondes ne va pourtant pas de soi, elle dépend de la qualité de la relation éducative. Tension et traction de résistance : Il n'y a d'adolescent que parce qu'il y a un adulte qui résiste (Winnicott[280]).

Car, en effet, si l'imitation est la chance de l'homme (cet animal religieux dont la vocation intime est sans doute celle d'*être image*), l'homme n'est-il pas amené à retourner souvent sur et contre ses semblables, sa vocation éperdue de mimétisme ? Il s'engage alors sur le chemin périlleux de l'*imago alter*. *Aléa* de la vocation contrariée, détournement de l'*imago dei* sur la *mimésis métaphysique* du trop proche. Transcendance déviée où l'on se perd.

On a déjà parlé des effets du *modèle obstacle* dans l'identification subjective. Ils sont redoutables et l'examen clinique de l'échec scolaire dans l'éducation nous en persuaderait aisément. Car nous pourrions mettre en lumière le fait que des phénomènes apparemment très différents et mêmes contradictoires peuvent être engendrés par les

---

280 Donald Winniccott *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Trad. Gallimard, 1971. L'adolescence est un processus relationnel elle est tension conflictuelle, le psychanalyste anglais dans une approche très relationnelle de la psychopathologie a bien illustré ce fait.

processus du *skandalon*. L'élève en échec dans le processus du *skandalon*, en proie à la rivalité, aux injonctions contradictoires, aux interférences mimétiques mortifères, au ressentiment et à *l'anti-modèle* peut basculer de la révolte, aux *doubles liens* comme aux *ruptures de lien*[281]. Pour mieux illustrer comment des phénomènes divers peuvent provenir des mêmes processus il importe de revenir sur les paradoxes de la *mimésis d'appropriation* éducative.

Les ruses du désir et l'échec scolaire

L'élève en échec peut sombrer dans la résignation ou dans des états qui vont de la révolte au refus de tout désir de s'impliquer désormais. Il s'agit, en partie, d'une des

---

[281] Voir, à ce niveau-là, les intéressantes observations de Claude Seibel sur ce qu'il appelle les ruptures du désir mimétique et leurs incidences dans la genèse des difficultés scolaires. :"*Nous pensons que les hypothèses girardiennes du désir mimétique et du modèle obstacle permettent d'expliquer ce processus. L'enseignant, modèle du "désir mimétique" de l'enfant dans ses premières démarches scolaires, peut inconsciemment faire obstacle à la réalisation de ce désir, lorsqu'il est lui-même peu conscient des normes contradictoires de l'institution, qu'il a en fait intériorisées.(...) Dès lors, malgré la bonne volonté et la conscience professionnelle que tous reconnaissent aux éducateurs de ce pays, s'instituent des mécanismes de rejet mutuel analogues à ceux décrits par R. Girard dans* La violence et le sacré *: la rupture inconsciente du désir mimétique de l'enfant entraîne un retournement progressif dans son attitude vis-à-vis de l'école et dans les attentes de l'école vis-à-vis de lui. Les premiers obstacles mal surmontés ou sanctionnés entraînent, chez un enfant en difficulté scolaire, des traces négatives qui ne sont pas seulement affectives ou psychologiques mais aussi pédagogiques. (...) La décision de redoublement du cours préparatoire découle actuellement d'une perception globale fondée sur la performance de l'enfant dans le domaine de l'acquisition du langage (lecture et écriture). Il s'agit du premier obstacle rencontré par certains élèves, dans leur cursus primaire, pour leur maîtrise des langages de l'école. Socialement déterminée, tout en étant fondée sur des réalités pédagogiques objectives, l'application de cette norme intériorisée par l'institution a des conséquences sur les démarches ultérieures de l'élève : non seulement des élèves qui redoublent leur cours préparatoire perdent pratiquement toute chance d'accéder aux études des seconds cycles des lycées, mais la fragilité de leurs connaissances dans les disciplines fondamentales et leur retard scolaire rendront difficile sinon impossible une orientation professionnelle positive choisie par l'élève. Comme il s'agit en majorité d'enfants originaires de milieux socioculturels défavorisés, peu familiers des langages et des préoccupations de l'école, on comprend selon quels processus l'institution éducative tend à achopper sur un échec scolaire qu'elle contribue à générer, au moment où elle met tout en œuvre pour une réelle démocratisation de l'enseignement".*, "Désir mimétique et échec scolaire : transposition des hypothèses de René Girard à la situation pédagogique dans une classe", in *Violence et Vérité*, colloque de Cerisy autour de René Girard ; sous la dir. de Dumouchel, P. Grasset, 1985.

stratégies du désir, plus ou moins conscientes, *bluff* auquel de nombreux enseignants se laissent bien naturellement abuser. Non-désir et non-motivation qu'il importe alors de référer à la rupture antérieure du lien et au mimétisme dans ses manifestations paradoxales. Cela est indispensable pour les comprendre, sans se contenter de les refléter mais en les révélant véritablement.

L'élève en échec, ou celui qui a été rejeté du système scolaire, peut alors feindre à son tour, et même éprouver réellement, le rejet et l'indifférence. Il (s')apparaît blasé pour mieux cacher la fascination devant ce qui lui semble interdit : le savoir et ses prestiges. Las de l'indifférence des adultes ou de l'institution à son égard, il peut, dans un premier temps, simuler l'indifférence. Nourri de ressentiment il s'engage alors dans une escalade provocatrice, tentative désespérée pour attirer l'attention sur lui. Il peut ainsi être conduit très loin sur les chemins de la drogue ou de la délinquance. S'il commet alors des actes socialement répréhensibles c'est souvent pour mieux capter l'intérêt qu'il mendie et qu'on s'obstine à lui refuser.

Après s'être demandé s'il était injustement traité il finit, en effet, souvent par consentir à la logique même de ce qui l'exclut. Il donne alors au modèle toutes les bonnes raisons de le méjuger et de lui refuser l'objet du savoir ou du diplôme, du *prestige* symbolique (étymologiquement : fantasmagorie, sortilège) dont il voit l'autre jouir. Il se condamne lui-même. Il justifie ainsi le traitement qu'on lui inflige. Désormais toute sa conduite peut-être guidée par l'obsession de donner à l'autre des arguments pour le rejeter. Il imite le modèle en coopérant activement avec lui au désaveu de soi. Il sera préoccupé de s'autodisqualifier au nom même des normes du modèle.

Les analyses hégéliennes de la *négativité* dans la dialectique du maître et de l'esclave, ou celle de la relation *sado-masochiste* chez Freud rejoignent, ici, celles du processus du *skandalon*, dont elles offrent, chaque fois, un cas particulier. C'est la force des analyses de la *violence symbolique* de Bourdieu que d'avoir, aussi, su déceler cette complaisance de l'exclu à consentir aux normes du dominant qu'il partage désormais.

Le maître ou l'institution comme modèle obstacle, peuvent dès lors, se permettre le luxe d'*intégrer pour mieux exclure.* L'élève en échec partage au moins la croyance en la plénitude et en la légitimité de l'autre.

Tel le sujet de la mode[282] (vestimentaire, comportementale ou intellectuelle), le sujet de l'échec scolaire pour conserver le désir et le goût du prestige et de l'idole mimétique est voué à se renier lui-même. Ici, nous voyons bien comment le sujet pris dans le processus relationnel infernal du *skandalon* est proche du tiers *pharmakon* exclu que nous étudierons plus loin. Mais il peut être, tout autant, le sujet de l'excellence celui qui est pris dans l'engrenage d'une école de la concurrence et de la concupiscence mimétique pour le savoir. Là, même la *réussite* peut contribuer à alimenter les cercles vicieux de l'échec.

En effet, le sujet du *désir métaphysique* [283] (celui qui est pris dans l'engrenage sans fin du modèle-obstacle et de l'exigence infinie de rivaliser pour le prestige idolâtre) dans l'école et le monde intellectuel, même au comble de la reconnaissance, ne peut vivre que dans le sentiment et le ressentiment de l'échec. Les institutions concurrentielles universitaires favorisent un véritable dom-juanisme de la quête pour le désir du savoir et la collection réifiée du diplôme. Le sujet de l'excellence méritocratique peut être, autant sinon pire que l'élève en difficulté, en proie aux affres de l'échec engendrées par le *modèle-obstacle*. La possession du savoir, du diplôme ou du prestige n'y changent rien, mais peuvent, au contraire, se faire dépossession et accentuer les brûlures de la frustration : "*..la possession sera si décevante que le sujet va en faire porter le poids à l'objet, bien sûr, et aussi au modèle qui y sont directement impliqués, mais jamais au désir en tant que tel, jamais au caractère mimétique de ce désir. L'objet et le modèle sont dédaigneusement rejetés, mais le sujet se met en quête du modèle nouveau et du nouvel objet qui ne le décevront pas aussi facilement. Ceci ne peut signifier qu'une seule chose ; c'est à une résistance insurmontable, désormais qu'aspire le désir. La victoire ne fait qu'accélérer l'évolution vers le pire, en somme. La poursuite de l'échec se fait toujours plus experte et savante, sans jamais se comprendre elle-même comme poursuite de l'échec. (..) Qu'il réussisse ou qu'il échoue en somme, le sujet va toujours vers l'échec."* [284]

Une autre manifestation paradoxale des pièges de l'appropriation mimétique dans la relation éducative peut être le désinvestissement de l'école. Si le plaisir d'apprendre a été vulnérabilisé par les *ruptures de lien* avec les enseignants et l'institution éducative, ou si la relation d'identification parentale a été mise à l'épreuve par le chômage et la crise

---

[282] *"Le sujet de la mode est toujours prêt à renoncer à tout et d'abord à lui-même pour ne pas renoncer à la mode et pour conserver le désir",* Girard Réné. *Des Choses Cachées depuis la Fondation du Monde*, *op. cit.* , p 420.
[283] *op. cit.* p. 419.
[284] *op. cit.* p. 420.

économique, les adolescents sont la proie d'interférences négatives dans le produit relationnel. Les sociologues (Dubet, Charlot etc.) ont mis en lumière le fait que le savoir pouvait n'être plus du tout investi. Les enseignants fonctionnent désormais comme un *anti-modèle* identificatoire. Les pères (immigrés ou non), touchés par le chômage et la crise, souvent chez certains enfants, peuvent apparaître comme des perdants et offrir une image répulsive. À leur tour, ils sont des *anti-modèles*. Dès lors, dans une société où l'argent facile est valorisé, des identifications aux *dealers* ou à des héros violents, selon d'autres normes de prestige, seront privilégiées. Les adolescents sont alors amenés à développer des contre-cultures agressives et offensives, hostiles à l'école.

Ainsi le processus du *skandalon,* comme exaspération du mimétisme, peut-il faire de véritables ravages dans un école de la rivalité. Pour chacun, les plus en difficulté comme les meilleurs, elle offre la permanente tentation du tourment de l'envie qui ramène aux cercles diaboliques de l'échec. Cela ne peut autoriser la construction de sujets autonomes et libres.

Sur le chemin de la construction de soi, dans une ressemblance à la fois maîtrisée et acceptée, reconnue et dépassée vers la *similitudo alter*, l'homme rencontre les obstacles de la relation à l'autre. L'éducation est sans doute l'histoire de cette difficile ascèse d'une conversion de l'*imago* avec ses pièges, vers la *similitudo* dans sa libération et son fruit de bonne réciprocité. Cette ascèse est relationnelle, elle implique l'engagement de deux responsabilités.

Elle est le réglage optimalisé de l'affrontement et de la collaboration. Les fruits en seront l'émancipation d'une véritable autonomie et surtout la liberté de recevoir, dans la continuité et l'innovation, l'héritage de la pensée en commun et de la commune activité. Cela passe par la vigilance relationnelle et un examen systématisé des pièges du tiers *skandalon*.

Le tiers skandalon

L'avertissement des *Malédictions* [285] doit donc être pris au sérieux par une anthropologie relationnelle éducative. Le *skandalon* est un processus qui induit une

---

[285] *"Malheur au monde à cause des scandales ! Il est fatal certes, que le scandale arrive, mais malheur à l'homme par qui le scandale arrive !"* (Mt, 18, 7).

profonde dégradation intersubjective dans l'école. Chacun (élève, enseignant ou autre membre de la communauté éducative) peut se trouver pris dans cette intersubjectivité mortifère s'il n'y prend garde, aussi importe-t-il de décrire ces situations de façon systématique.

Nous aurons soin de le faire sans hypostasier ou réifier ce qui n'est que processus. La notion de tiers, ici, désigne bien le tiers personnel pris dans cette configuration relationnelle triadique (maître, élève, savoir) mais de façon formelle et abstraite. La place du tiers *skandalon* est toujours occupée par un sujet (éducateur, enseignant, autre élève ou étudiant, soi-même dans son aliénation) ou l'institution et même par le sujet/objet du savoir, selon les circonstances particulières de la situation interpersonnelle vécue. Nous parlerons plutôt, ici, de la *tiercéité* dysfonctionnant à travers diverses postures *tierces* décrites *a priori.*

Nous voyons trois grandes catégories de tiers *skandalon*. Le principe de clôture de cette catégorisation est celui des dérives qui guettent chacune des différentes relations triadiques qui composent la relation éducative dans la classe. Chacune de ces relations étant reliée aux autres, leurs effets se recoupent et s'articulent fréquemment.

-1-La réflexivité de soi à soi médiatisée par le tiers

(sujet-*tiers*-sujet).

-2-La relation du sujet au savoir médiatisée par un tiers :

(sujet-*tiers*-savoir).

-2-La relation à l'autre sujet (ou plusieurs) médiatisée par un tiers :

(sujet-*tiers*-autre sujet ou n+1sujet(s)).

Examinons-les plus précisément.

-1- Le tiers *skandalon* entre le sujet et lui-même

Si le propre du bon éducateur est de dire à l'élève ou à l'étudiant *deviens ce que tu es,* le *tiers skandalon* qui se trouve comme obstacle entre le sujet et sa propre réalisation en tant qu'élève ou étudiant semble dire *ne deviens pas ce que de toute façon tu ne pourras jamais être (*ou encore *reste ce que tu es* ou même *deviens plus nul que tu n'as jamais été si cela t'est possible).*

Il dénigre, il déprécie, il rejette sans expliciter ni donner les moyens de changer. Il déqualifie, il disqualifie. Il dévalue, il dévalorise. Il "oriente" et désoriente l'élève. Il dévoie et détourne de la voie. Il est celui qui prive de toute estime de soi et de toute confiance en soi et en l'autre.

Il est celui qui incarne une loi trop dure et une règle ou une norme impossible à suivre et qu'il garde dans l'implicite. Celui qui ne donne pas de méthode pour y parvenir, qui n'allège pas le fardeau sur le chemin. Il est tout autant celui qui refuse ou est incapable d'opposer à l'élève les règles, les contraintes, les rituels, les défis, les *inter-dits* structurants (Lacan).

Il est oppressif, abusif, tyrannique, totalitaire. Mais il est aussi bien laxiste, démissionnaire, permissif.

Il est l'éducateur nihiliste, dépressif, qui occulte le sens. Il est celui qui *forclot le Nom-du-Père* [286] (encore Lacan !). Celui dont parlent peut-être le sermon des *Malédictions* [287] (derechef Mathieu !). Il est cependant, tout autant, celui qui joue le prophète ou le gourou à la petite semaine. Celui qui endoctrine par des vérités idéologiques et un sens à lui (ou à sa clique), bien verrouillé. Il est celui qui veut être appelé Maître (*Nolite vocari rabbi*). Celui encore qui prive du maître.

Il est souvent prisonnier lui-même du miroir aux alouettes des prestiges vains (l'éducateur rongé d'envie dont parle Augustin dans *Les Confessions*.). Oppresseur et persécuteur, mais c'est aussi le tiers opprimé et persécuté[288], victimaire[289] et pétri de ressentiment.

---

[286] Pour l'analyse en détail de cette notion voir plus bas.

[287] "*Quiconque accueille un petit enfant ... à cause de mon Nom, c'est moi qu'il accueille. Mais si quelqu'un doit scandaliser l'un de ces petits qui croient en moi, il serait préférable pour lui de se voir suspendre autour du cou une de ces meules que tournent les ânes et d'être englouti en pleine mer*". (Mt. 18, 5-6.)

[288] Voir Ranjard, P. *Les Enseignants persécutés*, Robert Jauze, 1984.

[289] "*...l'effrayante solidarité qui lie certaines victimes complaisantes au bourreau qui d'ailleurs leur ressemble comme un frère. (...) C'est une tentation vraiment trop dangereuse pour cette espèce d'humanité féroce que ce monde est précisément en train de former. Il n'est pas vrai que la victime ait le droit d'offrir sa gorge à l'égorgeur, car la vue du sang versé risque d'éveiller partout des bêtes de proie qui sommeillent dans les consciences*", Georges Bernanos, "*La liberté pourquoi faire ?*", Gallimard, 1953. p.105.

C'est le tiers repoussant qui n'éveille aucun désir de savoir ou d'être. C'est encore le tiers séducteur qui fascine et emprisonne.

-2- Le tiers *skandalon* entre le sujet et le savoir

On retrouve ici, inévitablement, sous leurs autres facettes certains des tiers *skandalon* rencontrés plus haut. Puisque la relation est triadique : elle opère tout autant sur le subjectif que sur l'objectal.

Le tiers qui obture l'accès au savoir sera malheureux, triste, sans enthousiasme et sans charme, dissuasif de par sa propre personne de tout appétit et de toute joie d'apprendre. Mais il pourra tout autant être celui qui capture et détourne sur son moi le désir pour l'objet. Celui qui subjugue et veut captiver l'auditoire et le spectateur impuissant par l'exhibitionnisme de sa propre jouissance de savoir.

Il ne domine pas les savoirs enseignés ou il les domine trop se souciant peu d'en assurer une maîtrise progressive à l'élève. Il ne se préoccupe pas d'expliquer ou bien il se soucie exclusivement de convaincre. Il n'est pas attentif à la personne de l'élève ou bien, au contraire, il occupe de façon ostentatoire et envahissante le seul terrain du relationnel et de l'affectif. Il abdique tout souci d'autonomie et de critique devant l'institution dont il est le pion soumis. Mais, au contraire, il peut se désolidariser de l'équipe pédagogique et éducative dans une attitude de complaisance démagogique.

-3- Le tiers *skandalon* entre les sujets en discorde

Celui-ci sème la zizanie, et divise pour mieux régner. Il est le *tiersus gaudens*, qui vient retirer les marrons du feu du désordre relationnel qu'il a instauré ou qu'il a laissé faire. Il est celui qui donne, toujours de façon autocratique, la loi et la règle sans permettre aux élèves et aux étudiants de la construire progressivement avec son aide. Il est celui qui abdique et laisse la loi de la jungle se faire au dépens des plus fragiles. Dans sa catégorisation des triades le sociologue Georg Simmel[290] a cru bon de distinguer ces deux *tiers*. Le *tiersus gaudens* fait tourner à son avantage les dissensions des deux autres tandis que le *tiers despote* se préoccupe surtout de prévenir et dissoudre toute coalition des deux

[290] Voir Simmel G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981. (trad. et recueil de textes parus entre 1884 et 1918). Voir encore le chapitre consacré à cet auteur dans l'ouvrage de Théodore Caplow, *Deux contre un* , (1968), trad. Paris, A. Colin, 1971, Paris ESF, 1984, pp. 28-37.

autres qui pourrait se tramer contre lui. On conçoit aisément comment ces deux attitudes (plus offensive ou plus défensive) peuvent se conjuguer dans les stratégies réversibles de la mouvante réalité relationnelle.

Il est celui qui met toujours les rieurs de son côté et qui manipule redoutablement la parole pour blesser ou pour humilier. Il est celui qui se laisse cracher au visage par dolorisme, piteux souci de revanche, impuissance feinte ou réelle.

Il est celui qui prend toujours le parti des plus forts, des plus prestigieux, des plus "doués" ou, au contraire, des *leaders* du contre pouvoir pour s'inclure lâchement dans les collusions. Il est celui qui blesse l'élève dans sa relation à son camarade à sa famille, à d'autres enseignants, ou au directeur etc. Il attise l'envie, les haines et les rivalités. Celui qui favorise ou laisse faire les processus de régulation sauvage de la violence contre un ou certains (lui-même, un élève ou un groupe, un membre de l'équipe ou encore le savoir.)

Une catégorisation non discrète

Notre description de la tiercéité du *skandalon* n'est (et ne peut être) une systématisation totalement close et sans résidu. Elle ne correspond pas, non plus, à un catégoriel aux items discrets et alternatifs.

On peut être exaspéré par cette impossibilité à saisir une *vraie* différence. Il faut pourtant l’affronter patiemment. À peine croit-on être dans l'attitude juste qu'on risque de s'y installer et de la pervertir. Elle se volatilise alors ou se dépose, se calcifiant en auto-justification. Elle bascule alors dans le victimaire comme subtile renversement de la violence. L'anthropologie relationnelle ne peut sans la moduler travailler dans le cadre de la logique binaire, avec l'alternative du tiers exclu. On doit montrer des processus dans leurs dérives dynamiques et leurs équilibres toujours fragiles, toujours susceptibles de renversement.

Les dysfonctionnements du *skandalon* ne peuvent se cibler et s'éradiquer facilement. Les réactions et tendances s'inversent en permanence, la réciprocité manifeste des instabilités de polarité comme d'intensité. C'est pourquoi une telle description ne devra surtout pas être entendue comme une série de portraits figés discriminant les contours de l'hypostase du bon éducateur ou du mauvais enseignant.

* Un sujet solidaire

On aura intérêt à conduire parallèlement l'étude de la notion de solidarité à celle de l'autonomie. Dans l'approche relationnelle la solidarité ne peut être un prédicat statique et défini une fois pour toute. Elle est un processus qui évolue dans la relation, parallèlement à l'autonomie.

Dans l'anthropo-ontogenèse la solidarité est d'abord réactive, craintive, empreinte de mimétisme anxieux avec l'autre. Ce premier stade n'étant pas forcément défini à partir de la genèse observée expérimentalement de l'individu mais plutôt selon une logique anthropologique, entre le commencement et le fondement. Cette évolution[291] avec ses effets pourrait bien éclairer aussi le développement de l'enfant.

Ces réflexions illustrent l'évolution parallèle de l'autonomie et de la solidarité dans leurs limites comme dans leurs progrès réels. On peut imaginer qu'elle se noue dans des affiliations collusives avec certains contre d'autres dans les premiers seuils de l'anthropogenèse.

Ultérieurement, on peut imaginer qu'une véritable autonomie, dégagée des effets négatifs de la mimésis, rapproche de l'autre dans une solidarité tout à la fois universelle et particulière. Cette solidarisation comme processus accompagne alors l'identification subjective avec ses attachements et ses ruptures. Elle sera susceptible de s'étendre à la mesure de communautés élargies, voire d'une charité universelle à l'égard de tout autre pris pourtant dans sa singularité. Une telle conception évolutive de la solidarité accompagne non seulement le processus d'hominisation dans sa dimension ontologique mais dans sa dimension anthropogénétique. Elle est l'éclairage complémentaire d'une autonomisation.

Elle est en accord avec notre hypothèse d'une hominisation processuelle et évolutive ponctuée par des seuils. La solidarité qui vaut pour notre finalité éducative est bien évidemment la solidarité d'un seuil non-violent de l'anthropogenèse.

Les solidarités de bande, de clan, de classe, de communauté d'affiliation idéologique ou religieuse etc... gardent cependant leur légitimité génétique. Elles permettent

---

291 *"Il est dans la logique de notre hypothèse de penser que la symétrie rigoureuse des partenaires mimétiques, au paroxysme de rivalités en elles-mêmes stériles et destructrices, mais rendues fécondes par le rituel qui reproduit ce paroxysme dans un esprit de* solidarité craintive, *doit engendrer peu à peu chez les hominiens, et l'aptitude à regarder l'autre comme un alter ego et la faculté corrélative de dédoublement interne, réflexion, etc.*". Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde, op. cit.* p 402.

incontestablement le processus d'identification subjective qui passe par des agrégations, des ruptures, des fidélités, toujours significatives. Ces solidarités ont leur nécessité dans l'action et dans la vie des institutions et de la société. Les minorités d'appartenance ne sauraient cependant se calcifier sur leur aspect collusif, exclusif, sans devenir gravement des valeurs perverties, et basculer dans l'auto-justification victimaire. Nationalismes, racismes, intégrismes, communautarismes ou affiliations sectaires à tout groupe particulariste de pression nous en montrent le danger. La solidarité est fragile, toujours sujette à se pervertir. Elle est appelée pour rester une valeur, à se vectoriser dans une ouverture universelle vers la charité.

Les analyses convoquées plus haut sur le *skandalon* sont ici pertinentes. Elles élucident les replis identitaires que le mimétisme suscite par ses aspects centripètes (sectarisme grégaire) ou ses aspects centrifuges (passions différenciatrices de l'anti-modèle).

* Un sujet exclu ou Intégré ?

Nous avons pu constater une certaine fertilité de la notion de *skandalon* pour analyser les pièges du mimétisme dans l'apprentissage. *Autonomie* comme *solidarité* seront conquises au prix d'un travail sur ces pièges relationnels. C'est, tout particulièrement, l'adulte dans sa responsabilité qui doit s'en aviser et prendre l'initiative. Cependant, malgré l'asymétrie de toute relation éducative si le jeune veut être ou devenir sujet, dans la relation, il devra, au fur et à mesure de son évolution, prendre lui aussi, progressivement, sur sa propre responsabilité, dans la relation, le fait de se dégager des pièges de la réciprocité mauvaise où il peut être attiré et qu'il peut lui-même largement contribuer à susciter.

La notion d'*intégration* devra, elle aussi, être appréciée en rapport avec les processus d'éviction ou de relégation qui demeurent encore dans l'école. Ceux-ci seront observés au niveau de catégories d'élèves ou au niveau plus interpersonnel. Certains sociologues ont avancé que l'exclusion avec ses risques constituaient les véritables défis actuels. La société libérale de la concurrence internationale sauvage produirait une exclusion impitoyable sur le plan interne. Ainsi "*Les conflits du travail et l'entreprise ont laissé la place à l'exclusion et à la question de la ville. La ségrégation s'est substituée à l'exploitation. Dans une société duale, la lutte des classes s'est effacée devant les questions de l'intégration et de la marginalité.(..) Aujourd'hui, l'exclusion est devenue le problème*

social majeur"[292], constatations auxquelles le schéma de Touraine du passage vertical à l'horizontal[293] vient ajouter encore une force explicative certaine.

D'autres sociologues ou chercheurs en éducation[294] au contraire, ont souligné, à juste titre, l'aspect dangereux de la notion d'*exclu* (notion du sens commun) qui réifie, hypostasie une catégorie sociale. Devant ce risque réel, une science qui demeure souvent positiviste et qui ne peut ou ne veut pas encore voir les processus relationnels se sent contrainte d'abandonner au médiatique et ses réthoriques ou à toutes les récupérations politiques une notion *impure* comme la notion d'exclusion.

Il serait très grave, selon nous, d'abandonner cette notion de la pensée populaire qui semble s'imposer actuellement dans la réalité sociale. Croire qu'elle n'est qu'une illusion ou un simple “obstacle épistémologique” serait ici une forme de *démission des clercs*. Il vaut mieux reconnaître que les épistémologies jusque là utilisées n'ont pu permettre de poser la question et même n'ont sans doute pu faire qu'aggraver la situation. On a *justifié* les conflits au profit de l'un ou l'autre protagoniste en étant aveugle aux mécanismes d'exclusion de tiers provoqués par ces mêmes conflits. Une perception binaire structuraliste ou même dialectique cédant à l'illusion du *dual* ne peut sans doute pas percevoir les processus triadiques d'exclusion. L'approche relationnelle peut probablement parvenir à les saisir. Pour parvenir à donner un statut scientifique ou philosophique à la notion, voire en faire un concept, il faut l'entendre comme un *processus* relationnel.

L'anthropologie relationnelle par son éclairage des phénomènes interpersonnels selon les schémas triadiques est susceptible d'éclairer vraiment la notion d'exclusion[295].

---

[292] Dubet François, Lapeyronnie Didier, *Les quartiers d'exil*, Seuil, 1992. p. 7., voir aussi Dubet François, *La galère : jeunes en survie*, Fayard, 1987.

[293] *"Nous vivons en ce moment le passage d'une société verticale, que nous avons pris l'habitude d'appeler une société de classes avec des gens en haut et des gens en bas, à une société horizontale où l'important est de savoir si on est au centre ou à la périphérie (...) l'affaire n'est plus aujourd'hui d'être* "up or down*" mais* "in or out*" : ceux qui ne sont pas* in *veulent l'être, autrement ils sont dans le vide social". Il n'y a plus de modèle alternatif, ce qui bouleverse tout"*, Touraine Alain , "Face à l'exclusion", in *Esprit*, Février 1991. p. 9.

[294] Voir l'ouvrage collectif coordonné par Ferréol G. *Intégration et exclusion*, Presses Universitaires de Lille, 1992. Tout particulièrement Bernard Charlot*"De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire*", pp. 345-376.

[295] Sur le plan épistémologique pour Gilles Gaston Granger la confirmation d'une hypothèse ou l'efficacité d'une théorie peut-être montrée par son aptitude à donner un statut conceptuel à ce qui restait de vagues notions en dehors d'elle ou à mettre en réseau des

C'est pourquoi après le *skandalon,* c'est vers l'autre processus relationnel mis en lumière par l'anthropologie girardienne que nous nous tournons. C'est maintenant le processus de bouc émissaire ou *pharmakon* que nous allons examiner. En quoi peut-il conférer de l'intelligibilité à cette difficulté de l'identification subjective dans l'école en crise ?

Pharmakon *et éducation.*

La configuration relationnelle dans l'école, la place accordée à chacun ne permet pas à tous d'occuper une place habitable dans l'intersubjectivité, pour construire une subjectivité autonome solidaire et intégrée. Sur le plan de la relation intersubjective dans la classe, ou dans l'institution, comme sur le plan plus européen ou géopolitique auxquels nous convie le nouveau marché économique de l'emploi, on pourrait considérer qu'il se produit des processus d'exclusion.

Celui qui n'a pu se positionner comme l'*alter ego* dans la relation de reproduction mimétique sur le plan interpersonnel (pygmalion positif) ou endoreproductrice sur l'échiquier anthropologico-social de la société va prendre dans le dispositif énonciatif de la classe, de l'école, puis de l'ensemble de la société une place difficile. Celui qui n'est pas l'interlocuteur privilégié de la relation de savoir (celui qui n'est pas le familier de l'institution scolaire, l'étranger et non l'héritier traditionnel qui bénéficie habituellement de la relation d'enseignement/apprentissage, celui *dont on parle* plus que celui qui advient grâce à une identification personnelle structurante et valorisante) va être amené à occuper par le jeu intersubjectif et institutionnel une position délicate.

Sans abus de langage, ou sans céder à la tentation d'oiseuses analogies, on peut parler, aujourd'hui encore dans l'école, de processus d'éviction voire de sacrifice. Nous faisons l'hypothèse qu'on trouve des processus de *pharmakon* dans l'école actuelle. Définir, décrire, expliquer et chercher des alternatives à cette manifestation de la violence dans la relation intersubjective et les conséquences pour l'identification subjective est un de nos objectifs.

* École rite et sacrifice

Le sacrifice sous sa forme dramatique et sanglante à laquelle les descriptions ethnologiques et anthropologiques nous ont habitués ne se déroule pas (ou

---

concepts antérieurs dans un système. Voir *La vérification*, ed. Odile Jacob, 1992. Ainsi, l'accès de l'exclusion au statut de concept est un temps fort de l'anthropologie relationnelle.

exceptionnellement) dans le milieu scolaire. Un certain rejet, sous des formes d'auto-exclusion, d'éviction interpersonnelle ou institutionnelle pourraient cependant être compris comme des manifestations affaiblies de rites sacrificiels. Mais avant d'approfondir notre analyse du *rite* à l'école (selon son acception ethnologique) nous devrons nous demander si certaines attitudes et dispositions générales ne seraient pas déjà parlantes à la lumière du processus sacrificiel entendu au sens plus vulgaire du terme.

L'accroissement de la compétition et de la concurrence[296], en effet, est apparue aux responsables de l'éducation. Ces considérations les ont amenés, en réponse, à comptabiliser implicitement le prix du *sacrifice* que cette lutte impliquait. Les exclus (jeunes sans qualification, illettrés, jeunes en difficulté etc.) pourraient bien être considérés comme les tiers sacrifiés, portés sur l'autel de cet effort collectif national et de cette harmonisation européenne et internationale.

Le *rite* (de *ritus* lat.) est un ensemble de dispositions du culte religieux ou contenus fixés peu à peu par la tradition. Loin de réserver le phénomène au domaine strict du religieux, les sciences humaines s'en emparent, de plus en plus, pour en faire un objet interdisciplinaire mais qui opère encore trop souvent comme un concept mou, flou et contradictoire. Non seulement la liturgie et la théologie en effet, mais l'anthropologie, la sociologie, la linguistique ou même la psycho-pathologie étudient désormais le *rituel* ou *rite* comme objet privilégié. Ces disciplines[297] se servent du concept de *rite* pour décrire des cérémonies non seulement religieuses mais profanes, non seulement collectives mais interpersonnelles ou même des actes compulsifs apparemment individuels. Ainsi le rite varie dans ses formes (conduites rigides et démonstratives, actes de paroles, formats d'organisation du comportement etc.,) mais aussi dans ses fonctions (transmission, interdiction, permission, inversion, commémoration, unification, intronisation, agrégation à la communauté, séparation, purification curative, hygiène, expresssion de l'affliction, de la joie, etc.,).

---

[296] "*J.ean-Pierre Chevènement (..)proclame que "* L'éducation doit être le fer de lance de la modernisation", "*Nous sommes engagés dans une guerre économique, la compétition est sévère, le pays ne sortira pas vainqueur de la crise sans un immense effort collectif d'innovation et d'imagination, sans une élévation générale du niveau des qualifications"*, cité par Charlot Bernard, *op. cit*. p. 360.

[297] Sans oublier la zoologie ni l'éthologie car les comportements rituels appartiennent aussi au monde animal et il est intéressant de voir en quoi les conduites humaines y ressemblent et en diffèrent.

Le véritable enjeu épistémologique pour un concept qui traverse les sciences humaines (avec d'autres comme *jeu* et *sacrifice,* avec lesquels il peut vraisemblablement être mis en réseau), et qui pourra sans doute tenir un rôle de carrefour interdisciplinaire, est de parvenir à l'éclairer dans ses traits définitoires particuliers et transversaux. Il faudra, sans risquer d'écraser ou de réduire les différences significatives, trouver au-delà des diversités le fonctionnement plus universel. Il s'agira d'éviter la capture d'une discipline au dépens des autres. La *mimésis d'appropriation* avec ses pièges fonctionne peut-être plus redoutablement en épistémologie qu'ailleurs. Les objets de pouvoir symboliques que sont les concepts aiguisent le désir et ses pièges. La psychanalyse de la connaissance au sens bachelardien du terme doit y être très vigilante

Au vingtième siècle l'anthropologie tente de percevoir l'universalité du *rite*. On le décrit dans ses principales phases[298]. On cherche à catégoriser sans résidu[299]. On veut trouver le prototype des rites[300]. On souhaite dégager la métafonction[301] d'où dériverait les autres. Par rapport à ces intéressantes tentatives la démarche de Girard nous apparaît remarquable par sa puissance synthétique. Elle rassemble dans la continuité ces interprétations, tout en instaurant avec elles la rupture d'un seuil décisif. Les contradictions apparentes viennent alors s'éclairer réciproquement dans un système[302] qui n'a plus rien de

---

[298] Ainsi le folkloriste Arnold Van Gennep (1909) décrit-il *Les rites de passage,* E. Nourry*,* 1909*.* Ils se déroulent en trois temps (*séparation* d'avec le groupe d'origine, *liminarité* hors du monde social, *agrégation* dans la communauté avec un nouveau statut).

[299]Durkheim, puis plus tard, Mauss les classent en deux catégories : *positive* (prescriptions), et *négative* (interdits).

[300]Pour eux, le rite par excellence est le sacrifice. Hubert et Mauss voient dans le sacrifice une fonction de *médiation*. Il s'agit pour le monde profane de communiquer avec le monde sacré par l'intermédiaire d'une victime et à travers un dispositif régulier: *le sacrifiant, le sacrificateur et la victime.*

[301] Sa fonction, pour Durkheim, est de *conjonction avec le divin*, conjonction sacrée qui a une incidence sociale : le lien social. Le sacrifice est une opération de *projection du social sur le sacré* pour assurer le lien (*religere*, religion) entre les hommes. Pour Malinovski la fonction essentielle du rite est de *conjurer l'angoisse*. Pour Rudolf Otto l'homme à travers le rite se *concilie une surnature hostile*. Les anthropologues anglais montrent comment *les cérémonies rituelles gèrent et régulent les conflits dans la société.* etc. Médiation ou plutôt conjuration, certains considèrent, en effet, qu'à travers le sacrifice il s'agit de tenir à distance la calamité que représente le sacré (Vernant et Détienne, Luc de Heutch etc.)

[302] Entreprise cependant souvent mal comprise. Ainsi pour Domenach, Girard serait *le Hegel du christianisme* (*Le retour du tragique,* Seuil, 1967.), ce à quoi Girard répond malicieusement : *le Hégel du Christianisme c'est Hégel*.. De même Jean Greisch dans “Une anthropologie fondamentale du rite” in *Le Rite*, Beauchesne, 1981, pp. 89-11, malgré une compréhension assez fine du projet girardien ne semble pas pouvoir parvenir à saisir la

structuraliste mais qui devient génétique. Le binarisme se voit définitivement révolu dans une explication qui dissout l'opposition duale (sacré/profane) pour lui en opposer une autre, qui n'est plus alternative cette fois-ci et contrainte par la règle du tiers exclu mais qui est processuelle et progressive (*vers un sacré de moins en moins violent*).

Si le sacré archaïque est bien ce que les sociétés construisent, en projetant hors d'elle la violence expulsée grâce à une victime, l'explication laïque du sacré est effectivement la bonne[303]. Mais elle l'est jusqu'à un certain point. Celui où elle s'aveugle sur le fait que c'est bien par un certain texte religieux avec les déconditionnements anthropologiques qu'il permet, par la révélation[304] que parvient la dénonciation du sacrifice

---

nécessité du retournement paradoxal de l'anthropologie de Girard. Greisch préfère sauver le binarisme par la traditionnelle opposition fidéiste entre la foi et la raison. Clôture du partage des territoires entre les institutions du sacré et du profane qui satisfait toujours les tentatives sacrales de tous bords et obture toute tentative pour instaurer une (anthropo)logique ternaire.

[303]À condition que celle-ci ne soit pas réductrice (car le religieux archaïque, s'il doit être condamné de nos jours, est, déjà, une tentative pour diminuer la violence), ni bien sûr complaisante au sacral qui demeure violent. Il importe ici de préciser : *"..je me refuse à partager l'aveuglement rationaliste d'un Evans-Pritchard ou d'un Lévi-Strauss. Il faut arriver à penser jusqu'au bout ces phénomènes du religieux primitif sans se faire leur complice. Je trouve assez odieuses les pages lyriques de Walter Otto sur la promenade du pharmakos dans les rues d'Athènes."*; Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*; *op. cit*. p. 95.

Toute la difficulté consiste toujours à éviter ces deux extrêmes violents sans que pour autant l'alternative soit une tiède sagesse du juste milieu mais au contraire la folie de l'amour.

[304]"*Si les boucs émissaires ne peuvent plus sauver les hommes, si la représentation persécutrice s'effondre, si la vérité brille dans les cachots, ce n'est pas une mauvaise mais une bonne nouvelle. Il n'y a pas de Dieu violent ; le vrai Dieu n'a rien à voir avec la violence et ce n'est plus par des intermédiaires lointains qu'il s'adresse à nous mais directement." , Le bouc émissaire, op. cit.* pp. 278-279. Pour notre part nous mettrons exclusivement l'accent sur le fait que se manifestent dans l'histoire des *praxis discursives*, peut-être inspirées par la révélation mais bien humaines qui peuvent contribuer à transformer chacun par la configuration relationnelle qu'elles instaurent entre les sujets pour les libérer et les convertir en personnes. C'est sur ces *règles anthropologiques* qu'il nous faut travailler. Les comprendre, saisir à quoi elles s'opposent et les provoquer dans l'éducation voilà la tâche de l'anthropologie relationnelle éducative. La conversion devra bien aussi se comprendre comme un phénomène anthropologique. Les indications de Bateson (voir plus haut)sont précieuses pour une anthropologie relationnelle.

violent. Anthropologie paradoxale qui étonne et choque par ses prétentions épistémologiques[305], mais qui n'en démontre pas moins sa fécondité.

La violence engendrée dans la relation par la *mimésis*, ses pièges, ses rivalités, ses ressentiments et ses dissensions déclenche selon Girard des phénomènes de substitution et d'exutoire pour canaliser la violence endémique contre un ou certains. Par une sorte de détournement et de transfert collectif décrits par les ethnologues[306], la violence se déporte alors sur une *victime expiatoire* dont l'immolation apaise la communauté et sur laquelle il devient désormais possible de fonder l'ordre culturel. La catharsis sacrificielle entend par cette violence *légitime* mettre fin aux luttes intestines et à la propagation désordonnée de la contagion de la violence essentielle. C'est une première tentative de réduction de la violence[307], immémorialement utilisée sur le plan de l'anthropogenèse. On aurait bien tort de mépriser les apports précieux de cette solution historiquement. On ne peut cependant plus, actuellement, lui reconnaître de valeur.

Au-delà de cette ritualisation spécifique de la *victime émissaire* appartenant au domaine du sacré, Girard a considéré qu'on pouvait observer une généralisation du phénomène, avec quelques sensibles modifications. L'aptitude du mécanisme victimaire à produire du sacré et du culturel est fondée sur la méconnaissance. Celle-ci est diminuée par la révélation qu'en fait le texte judéo-chrétien et qui finit par être entendue malgré la résistance qui s'y oppose. Mais si la *victime émissaire* toujours*légitimement*[308]sacrifiée ne se

---

[305] *Prétentions* bien humbles cependant, en vérité. Girard se présente comme un simple lecteur de textes, et notamment du texte biblique, lecteur de *ces choses cachées depuis la fondation du monde* comme dit le psalmiste. Il évite ainsi réellement de tomber dans le piège mimétique des rivalités épistémologiques à visées globalisantes et réductrices.

[306] Voir par exemple Victor Turner*The drums of affliction* (Oxford, Clarendon, 1968), et autres auteurs cités par Girard dans *La violence et le sacré. op. cit. pp. 17-18-19.*

[307]" *La communauté se retrouve solidaire aux dépens d'une victime...impuissante à susciter la vengeance. Sa mise à mal ne saurait provoquer de nouveaux troubles et faire rebondir la crise lorsqu'elle meut tout le monde contre elle. Le sacrifice n'est qu'une violence de plus, une violence qui s'ajoute à d'autres violences mais c'est la dernière violence, c'est le dernier mot de la violence", Des choses cachées depuis la fondation du monde, op. cit.* p. 39.

[308]Il reste à souligner le fait que certaines idéologies ont voulu annuler la dénonciation du sacrifice. Les victimes en ont été et en sont souvent par là encore démultipliées. *"Il en est des mécanismes de bouc émissaire comme de l'iceberg désormais proverbial de Freud ; la partie émergée est insignifiante par rapport à la partie submergée. Mais ce n'est pas dans un inconscient individuel ou même collectif qu'il faut situer cette partie immergée, c'est dans une histoire proprement immémoriale, c'est dans une dimension diachronique inaccessible aux modes de pensée actuels.(...) Et il faut bien voir que le grain de sable du savoir dans*

rencontre plus vraiment, le *processus de bouc émissaire*[309], sous une forme affaiblie et moins revendiquée, perdure dans les relations interpersonnelles et institutionnelles.

Mais le choix du terme de *pharmakon* est-il heureux dans ces conditions ? Le concept de *skandalon* de provenance biblique est, en lui-même, élucidant et révélateur. Il ne se contente pas de refléter le mécanisme qu'il désigne mais il force, en quelque sorte, la méconnaissance. Il n'en est pas exactement de même pour le *pharmakon*. Le terme vient de l'anthropologie de la Grèce ancienne, il désigne un rituel lié au sacrifice humain. Il s'agit d'esclaves et de prisonniers de guerre élevés à grands frais pour être sacrifiés en temps de guerre ou de calamités. Jean-Pierre Vernant[310] parle de cette institution et compare le statut d'Œdipe à celui du *pharmakos* du rituel. Mais le parallèle ne doit pas nous abuser, gardons la distance historico-critique. Dans la pensée grecque le rite du *pharmakos* n'est jamais critiqué ni dénoncé, la violence est tout entière expulsée sur le sacré et la divinité qui sont estimés responsables. L'homme n'y est pour rien, il se dit joué des dieux.

Le point de vue énonciatif du mythe reste celui de l'unanimité de la foule sacrificatrice qui s'innocente. Sophocle dans la tragédie soupçonne bien quelque chose. La tragédie comme genre, par vocation, va jusqu'à montrer le conflit des doubles. Elle montre le sacrifice (Iphigénie, etc.) mais elle ne le dénonce jamais. La seule solution à l'escalade à la revanche du sacrifice dans la petite communauté familiale ou nationale que propose la tragédie est la collusion nationale contre les autres cités (Les Euménides). La tragédie d'Œdipe montre le *thème*, le chef d'accusation (inceste, parricide) des persécuteurs mais l'*anathème* qui les meut, envers le *pharmakos*, reste caché, on l'a déjà dit. Le point de vue énonciatif de la victime n'apparaît véritablement que dans le texte biblique (les *Psaumes*, certains prophètes : *Isaïe,* etc., d'abord et plus encore les *Évangiles*).

C'est le mérite de Girard d'avoir définitivement montré, à grand renfort de matériaux textuels, ce renversement de perspective énonciative qui constitue l'étonnante spécificité de

---

l'engrenage de la victime émissaire ne signifie pas, bien au contraire, qu'il y aura moins de victimes. Nous ne faisons pas de l'optimisme béat. Plus la crise du système sacrificiel est radicale et plus les hommes sont tentés de multiplier les victimes afin d'aboutir, quand même, aux mêmes résultats. " Idem, p. 51.

[309]"*Nous parlons de "bouc émissaire" non seulement au sens rituel du lévitique et des rites analogues mais au sens de mécanisme psychologique spontané.*", *idem*, p. 50.

[310] voir *Mythe et pensée chez les grecs*; Maspero, 1966.-ou encore *La cuisine du sacrifice*; Marcel Detienneet Jean-Pierre Vernant, Gallimard, 1979.

la pensée biblique[311]. C'est seulement dans la pensée biblique, en effet, qu'on dévoile la part de culpabilité ou de responsabilité qui revient aux hommes. Le bouc du rituel hébraïque, *a fortiori* l'Agneau de Dieu de l'Évangile sont enfin dégagés de la responsabilité[312] qui seule incombe aux hommes et le mécanisme transférentiel est dévoilé.

Ainsi, lorsque nous parlerons de *pharmakos,* gardons-nous d'accroire que la notion grecque montrait déjà ce que seule le judéo-chrétien nous permettra de voir. Le terme de *pharmakos,* ici, est conservé parce qu'il présente l'avantage de rappeler une institution qui existait déjà dans une société démocratique et que nos sociétés actuelles peuvent évoquer sous une forme abâtardie. Le terme, par sa sémantique double (le *poison* et le *remède*), garde cependant un aspect éminemment élucidant au niveau de ce l'on appelle généralement l'*ambivalence* et que seule l'explication girardienne du processus sacrificiel réconciliateur permet de comprendre complètement. Celui qui était une souillure et un mal devient en quelque sorte un bienfaiteur sacralisé par une communauté apaisée et reconnaissante.

L'ensemble des schèmes processuels mimético-sacrificiels pourraient bien nous permettent alors, non seulement de décrire la violence à l'école sous ses différentes formes (et surtout sous ses formes d'éviction) mais de l'expliquer. Ils permettent enfin, en discernant la violence et le sacré rituels dans l'école d'en envisager l'alternative .

De l'éducation comme rite de passage

L'idée que l'éducation dans son ensemble constitue un vaste rite de passage n'a jamais été étrangère à la pensée anthropologique ni même sociologique. À la manière des

---

311 Curieusement, il faut noter que c'est justement cette puissance de démystification et de dévoilement de la violence des hommes qui a attiré tout son discrédit moderne au texte judéo-chrétien. Ne voudrait-on pas, tout entier, l'expulser de notre culture et de notre pensée philosophique, parce qu'il serait *culpabilisateur* ? C'est peut-être là, justement, que réside sa fécondité épistémologique. Car il n'y a pas d'autre alternative, si l'on refuse de rejeter la violence du côté du sacré (mythe) pour en innocenter l'homme (ou encore du côté des modernes idoles que sont le *système*, telle ou telle catégorie sociale etc.), il faut bien chercher sinon la *culpabilité* du moins la *responsabilité* de chacun dans les processus interpersonnels et anthropologiques où il est engagé. Selon cette perspective il serait à peine paradoxal de montrer à bien des *démystificateurs* modernes combien ils contribuent, au contraire, au retour du mythe.

312 Seule une tentative de lecture sacrificielle de la Passion, de moins en moins crédible, tente encore de rejeter la responsabilité de la croix sur le Père, pour en faire une divinité farouche à la manière du sacral archaïque.

rites de passage de Van Gennep on peut aisément distinguer les trois phases caractéristiques dans tout processus éducatif -1) séparation, 2) marginalisation, 3) résurrection et agrégation régénérée à la communauté-.

Une *séparation* d'avec la famille et le reste de la société est constituée par l'école avec ses espaces, sa temporalité propre, ses spécialistes, ses pratiques, etc..

Une*marginalisation* peut se remarquer avec ses caractéristiques propres de dépendance des élèves et des étudiants. La nécessité est souvent revendiquée d'une *clôture symbolique*, ou d'une *sanctuarisation* [313]de l'école pour marquer la rupture d'un *lieu sacré* avec le reste du monde. Exigence qui peut paraître contradictoire avec l'exigence moderne d'une ouverture de l'école sur le monde, qui est toujours la marque d'une désacralisation[314].

Une *résurrection* symbolique et une *agrégation* solennelle dans la communauté avec un statut supérieur sont d'une certaine manière, la fin de l'éducation. Dans certaines sociétés on va jusqu'à faire vivre une situation de réel danger qui peut conduire à une mise à mort plus ou moins symbolique, de l'initié. Dans ces conditions la *nouvelle vie*, si elle est conquise, n'est pas anodine et elle confère un réel surcroît de forces à l'impétrant. On peut évidemment trouver dans les épreuves et les examens l'équivalent moderne de ces *rites de passage* ou *d'institutiton* (Bourdieu) permettant l'accès à une vie nouvelle. On peut aussi souligner qu'en situation de crise économique et culturelle quand l'école ne peut plus remplir les conditions de promotion sociale et personnelle la fonction sacrée traditionnelle en souffre forcément. Le sacré ne régulant plus la violence par le sacral *officiel* on peut considérer qu'elle s'exprimera d'autres manières. D'autres rites et d'autres organisations substitutitfs peuvent alors apparaître, dont l'effet ne sera pas moins violent.

---

[313] L'actualité médiatique et politique découvre enfin la gravité des problèmes que pose la violence à l'école. En ce premier trimestre 1996, elle montre à quel point l'école et l'éducation sont, dans les consciences, liées à cette marginalisation sacrée qu'on ne pourrait enfreindre impunément.

[314] Là encore, on peut constater que la désacralisation attendue ne nous fait pas automatiquement passer dans un profane serein et non violent mais, qu'au contraire, il bascule bien souvent dans une resacralisation archaïque et farouche autour des idoles que sont l'argent, les pouvoirs mafieux, la pornographie, les idéologies intégristes et autres invasions qui, selon les enseignants, ont souvent profité de l'ouverture de l'école.

Des psychologues et anthropologues comme Jérôme Bruner[315] ont fait remarquer ainsi que lorsque l'éducation ne remplit plus la fonction rituelle attendue, organisée par les adultes, il y a souvent une montée du jeu paradoxal[316] et des rituels violents[317] organisés par les adolescents eux-mêmes. On pourrait aussi verser à ce dossier les études actuelles sur les bandes de zoulous (ou toute autre contre-culture) où le jeune, pour se socialiser, doit accepter de payer le tribut d'un mimétisme exotique qui singe les rites d'initiation tribale.*"L'appartenance est régie par un certain nombre de tests et de marquages successifs. Faire partie d'un groupe et être accepté par la tribu, c'est se soumettre à ses opérations sociales qui marquent des limites et excluent à la fois."* [318]Voilà comment un adolescent peut en parler : "*Il faut s'habiller, il faut connaître du monde, il faut traîner dans les mêmes endroits, il faut avoir un tag à soi qui n'ait pas été pris.. Il y a pas mal de tests à passer.. il faut tenir l'alcool...*", etc..[319]

On ne peut donc dénier l'existence du sacré dans l'institution éducative comme dans toute institution. Ici, il se manifeste avec une particulière évidence, même s'il est en voie de transformation. Une certaine désacralisation, pour le meilleur et pour le pire, occasionne de nouvelles formes de crypto-sacralisation[320] ou de resacralisation avec ses rituels.

---

[315] Voir Jérôme Bruner*Poverty and Childhood, occasionals papers,* Meril Palmer Institute, Detroit, 1970. Voir aussi la présentation très intéressante de cet auteur que fait Britt Mary Barth dans ses propres ouvrages très élucidants :"Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique " in *Communication et langage*, 1966, ou encore *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite à l'école*, Retz, 1987.

[316] Voir plus haut, jeu auquel on a plus de chance de perdre que de gagner. Défis dangereux, sortes de rites de passage violents que le sujet s'inflige bien souvent à soi-même.

[317] Bizutages ou divers rituels et pratiques violentes des bandes peuvent sans doute être ramenés à ce phénomène (voir Michel Fize *Les Bandes*, Desclée de Brouwer, 1993.)

[318]Voir aussi Kokoref Marc, "Tags et zoulous une nouvelle violence urbaine.", in *Esprit*, février, 1991.

[319] *idem*.

[320] Bernanos encore une fois avait largement prévu ce retour d'un sacré délirant qui ne laisse de nous surprendre et de nous lasser à travers ses manifestations les plus disparates : "*Le refus de toute croyance ne saurait abolir le besoin de croire, (..) il finit au contraire par en altérer la nature ; il lui substitue peu à peu une angoisse analogue à ces fringales morbides particulières aux histériques et qui se satisfont le moment venu, des aliments les plus bizarres ou les plus répugnants", La liberté pour quoi faire ?* Gallimard, 1954.

Certains rites cependant, comme les examens demeurent bien vivants et structurent encore toute la vie de l'institution éducative (la *docimologie* [321] n'est-elle pas la science des "épreuves" ?) Ces *rites d'institution* régulent et rythment la vie des écoliers (collégiens, lycéens, étudiants) jalonnant leur parcours et leur passage progressif vers un statut d'adulte, mais aussi de lettré comme statut social distinctif.

L'examen, en effet, peut être considéré comme un rituel d'initiation ou une espèce de rituel magique, très contraint. Il demande l'isolement et la préparation de l'initié, avec souci de supprimer toute contamination par le monde extérieur. Il a souvent, auparavant, nécessité une véritable ascèse préparatoire du postulant. Il s'accomplit dans un temps et dans un lieu déterminés et spécifiques. Il s'opère avec des instruments spécifiques et exige toute une gestuelle préparatoire (appel, signature de registres et de documents etc.,). Il sacralise et légitime le savoir scolaire. Il exalte le savoir et les valeurs de l'institution et de la société. Les productions orales ou écrites qui en constituent l'objet et les pratiques discursives qu'il occasionne obéissent elles-mêmes aux contraintes très ritualisées des genres scolaires (dissertation, exposés, mémoires, etc.). L'examen ou le concours régule et codifie la compétition entre les concurrents. Il hiérarchise, catégorise, classe, sélectionne, oriente, consacre les concurrents. Il crée une identité valorisée ou un stigmate. Il distribue des récompenses ou des punitions selon l'ordre du mérite et des valeurs reconnues. Il implique le service rigoureux de véritables officiants qui pratiquent en fonction d'une liturgie bien réglée. Etc..

Bourdieu dans ses études[322] bien connues sur les *rites d'institution* a largement développé une critique de l'école comme exerçant une *violence symbolique* ségrégative et reproductrice sur le plan social. Cet auteur remarque, en effet, fort pertinemment, que les rites d'institution scolaires sont non seulement des rites initiatiques qui opèrent une séparation *interne* au groupe des postulants dans le temps, mais aussi une séparation *externe* [323]entre ceux qui sont admis et reçus, agrégés à la communauté des initiés, et les

---

[321] Terme créé à partir du grec *dokimê* (épreuve) et proposé en 1922 par le psychologue Henry Piéron.

[322] Voir par exemple "Le langage autorisé. Note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5-6, novembre 1975, pp. 183-190. ou encore, "Les rites d'institution", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, juin 1982, pp. 58-63. ou encore, *Ce que parler veut dire* ; Fayard ; 1982. (chapitre II).

[323]" *On peut en effet se demander si en mettant l'accent sur le passage temporel -de l'enfance à l'âge adulte par exemple- cette théorie ne masque pas un des effets essentiels du rite, à savoir de séparer ceux qui l'ont subi non de ceux qui ne l'ont pas encore subi mais*

autres qui en sont exclus. Les rites d'institution consacrent et régulent l'appropriation symbolique (la langue comme savoir des savoirs). Pour un acte d'agrégation il y a en fait deux actes de séparation, celui qui sanctionne la séparation sociale étant bien plus grave que celui qui sanctionne la séparation dans le temps. Ainsi "*un corps de professionnels, objectivement investis du monopole de l'usage légitime"* [324], se distingue-t-il de la catégorie de ceux qui sont exclus, pour déboucher sur des effets de "*dépossession objective des classes dominées"* [325]

Les travaux de Bourdieu sur l'éducation, sur l'appropriation symbolique de la langue et sur les interférences de ces deux processus dans leurs conséquences ségrégatives, contribuent à montrer de façon très évidente les processus de la violence sacrale qui opèrent à travers les rites d'institutions pour séparer. Ils maintiennent, en les reproduisant, les différences sociales et hiérarchiques dans la société.

La *violence symbolique*, en effet, s'exerce dans la relation, par la relation, et le propre et l'autre en sont profondément altérés. Aussi La *domination symbolique* implique-t-elle une véritable collaboration des deux protagonistes à la domination. *"Toute domination symbolique suppose de la part de ceux qui la subissent, une forme de complicité qui n'est ni soumission passive à une contrainte extérieure, ni adhésion libre à des valeurs"* [326]. Bourdieu voit bien la relation[327] et ses mécanismes de converses, de réciprocité, et de coopération malgré le conflit. Il voit bien les pièges paradoxaux qui en résultent.

---

de ceux qui ne le subiront en aucune façon et d'instituer un ainsi une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas. C'est pourquoi plutôt que rites de passage je dirais volontiers rites de consécration ou rites de légitimation ou, tout simplement rites d'institution." , "*Ce que parler veut dire"* ; *op. cit*. p. 121.

[324] *Ce que parler veut dire* ; *op. cit*. p. 49.

[325] *idem*.

[326] *op. cit*. p. 36.

[327]La pensée de Bourdieu se présente comme un *relationnisme méthodologique*. Rejetant toutes les formes de monisme ou de structuralisme, Bourdieu proclame le primat de la relation. Mais s'agit-il vraiment de la relation comme l'entend l'anthropologie relationnelle ? Il s'agit plutôt d'une certaine conception de la relation dans la postérité de Marx. *"On en trouve l'expression la plus succincte et la plus claire dans les Grundisse de Karl Marx :* "La société ne consiste pas en individus, elle exprime la somme des liens et des relations dans lesquels les individus sont insérés.*" Ce qui est propre à Bourdieu, c'est la rigueur méthodique avec laquelle il déploie une telle conception, et qu'atteste notamment le fait que*

Sa critique de l'intégration est, à ce niveau-là, exemplaire. L'intégration serait pervertie, en elle-même, par le rapport d'oppression. En effet, l'inculcation des valeurs symboliques, dans le contexte de la reproduction violente qui maintient dans l'échec le dominé, joue en faveur de sa propre exclusion. L'intégration alors, fait partager au dominé les valeurs linguistiques, culturelles et cognitives[328] avec le dominant qui l'exclut. Il contribue ainsi, lui-même, plus impitoyablement encore, à sa propre dévaluation. L'intégration entraîne ainsi, en retour, une véritable auto-dilution et désagrégation des normes et valeurs des usages et des moyens d'expression minorés. Ils se condamnent d'eux-mêmes devant l'intimidation exercée par l'usager des normes dominantes qui sont exaltées par les rites et la mise en scène liturgique de l'institution. L'intégration, sous la pression de la violence symbolique, peut donc devenir une ruse de plus pour mieux *exclure de l'intérieur*.

Bourdieu, à travers ces analyses d'une relation triadique (les protagonistes de l'appropriation symbolique et les biens symboliques), met en œuvre une lucidité sur les converses et la réciprocité ambivalente qui est très proche de celle du *modèle-obstacle*. On peut, en effet, considérer que l'institution elle-même fonctionne comme un *modèle-obstacle* pour contribuer, à travers ses rites, à maintenir une différenciation hiérarchique. C'est ce à quoi nous donnons le nom de *violence sacrale* : celle qui impose et veut faire perdurer un ordre basé sur une différenciation légitimée. Cet ordre peut favoriser certains groupes sociaux au détriment d'autres qui se trouvent ainsi dépossédés.

---

ses deux concepts centraux d'habitus et de champ désignent des nœuds de relations. Un champ consiste en un ensemble de relations objectives historiques entre des positions ancrées en certaines formes de pouvoir (ou de capital), tandis que l'habitus prend la forme d'un ensemble de relations historiques "déposées" au sein des corps individuels sous la forme de schèmes mentaux et corporels de perception, d'appréciation et d'action", Pierre Bourdieu avec Loïc Wacquant *Réponses*, Seuil, 1992, pp. 23-24.
Il serait peut-être plus juste, selon nous, de dire que Bourdieu est un penseur du *rapport*. Les ingrédients de la relation sont là, mais à aucun moment les *termes* de la relation sont considérés comme des personnes ou même des sujets susceptibles d'advenir par la relation comme c'est le cas pour la relation interlocutive. Il n'est question que de *rapports sociaux* assumés par des *positions* où le psychologique est investi par le social. Les schèmes mentaux incorporent le social, on a un rapport entre des positions d'appartenance sociale plus qu'une relation entre des sujets.

[328] *"L'intégration dans une même "communauté linguistique" qui est un produit de la domination linguistique sans cesse reproduite par des institutions capables d'imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante est la condition de l'instauration de rapports de domination linguistique" op. cit*. p. 28.

Les travaux de Bourdieu, avec d'autres analyses, ont bien contribué à lever le voile de la méconnaissance sur cette violence sacrale au niveau de l'éducation. Bourdieu a montré ici l'existence d'un ordre sacral qui sous-tendait une certaine appropriation symbolique de classe, avec, en dernière instance, une appropriation économique (c'est bien le verrouillage du marché du travail qui est à l'horizon).

Incontestablement, il importait de montrer ce niveau-là de la violence sacrale et ses enjeux de *mimésis* d'appropriation symbolique et économique. Mais il faut maintenant montrer que lorsque l'analyse de la violence en reste là, elle opère comme une nouvelle force de méconnaissance. Il faut maintenant analyser la violence engendrée dans l'éducation par l'indifférenciation. Là réside, vraiment, le non-analysé, le non-su. Mais Bourdieu peut-il la voir ? Ses critères imposent la différence là où elle pose problème par son manque.

La relation peut se jouer sur le plan apparemment interindividuel chez Bourdieu sans que, pour autant, ce soit véritablement significatif. Ce n'est pas l'intersubjectif qui joue mais c'est encore la différence sociale qui opère. Les individus ne sont que les supports de forces sociales qui agissent par eux et qui se confrontent à travers eux. Les gens, comme *postures positionnelles*, sont déjà informés de l'intérieur par le social qui les excède. Ils sont en quelque sorte habités par l'*habitus* qu'ils ont revêtus et que, telle la livrée du vieil homme de Paul, ils ne peuvent plus dépouiller. L'habitus[329] est une détermination sociale acquise dans l'inter-positionnel[330]et qui interdit ou empêche la relation interindividuelle,

---

[329]La célèbre définition de l'habitus mérite d'être ici rappelée dans sa complexité "*Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisteurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement"réglées" et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre"* Pierre Bourdieu *Le sens pratique*, Ed. de Minuit,1980, p. 88-89.

[330] "*Tout permet de supposer que les instructions les plus déterminantes pour la construction de l'habitus se transmettent sans passer par le langage et par la conscience, au travers des suggestions qui sont inscrites dans les aspects les plus insignifiants en apparence des choses, des situations et des pratiques de l'existence ordinaire", op. cit.* p. 37.

intersubjective ou interpersonnelle la réduisant, en fin de compte, à une rencontre entre des entités socialement déterminées[331].

Ainsi donc, dans ses analyses sur la violence et le conflit, Bourdieu donne le dernier mot à l'explication par l'appropriation symbolique et économique. C'est en tant qu'instances positionnelles d'un social de la division des classes que les sujets se rencontrent et se confrontent. Il est sans doute important de ne pas dénier cette prégnance du conflit social de l'appropriation matérielle et symbolique mais ne voir qu'elle c'est sur-rationaliser le conflit. C'est s'interdire de voir l'absurdité du conflit des doubles qui surgit de la rencontre réciproque des désirs confluents et qui secrète un ferment de désordre. D'autres légitimations sacrales selon des principes hiérarchiques inversés pourront toujours, à leur tour, alors, prétendre les contenir.

En effet, on ne se demande pas contre quoi, en fait, se pose la violence sacrale. Si on laisse dans l'obscurité et dans le refoulé, l'autre violence, celle qui surgit des relations interindividuelles on mutile forcément l'analyse. On se condamne à une vue partielle et partiale. On impose une rationalité au conflit des doubles, là où elle fait défaut.

On ne peut voir la source de la violence endémique qui surgit et surgira toujours des doubles, si on ne voit pas les dangers d'indifférenciation de la *mimésis* d'appropriation. Et on ne peut les voir si l'on a *a priori* surimposé une différenciation qui est celle des antagonismes de classe ?

L'autre violence, la *violence essentielle* celle qui surgit de façon *anomique* (Durkheim), ou endémique, de la relation interpersonnelle[332] reste occultée, non-vue, non-dite, non-analysée chez Bourdieu. Ses analyses, comme bien d'autres analyses des sciences humaines actuelles, méconnaissent cette face obscure de la violence ce pan

---

331 "*Le pouvoir de suggestion qui s'exerce à travers les choses et les personnes et qui, en annonçant à l'enfant non ce qu'il a à faire, comme les ordres, mais ce qu'il est, l'amène à devenir durablement ce qu'il a à être. Il est la condition de l'efficacité de toutes les espèces de pouvoir symbolique qui pourront s'exercer par la suite sur un habitus prédisposé à les ressentir". op. cit.* p. 37-38.

332 ici, il conviendrait mieux d'utiliser le terme girardien *"interdividuelle*" pour désigner la violence des doubles. Elle ne surgit pas de la relation *inter-personnelle* bien sûr, ni même de la relation *inter-subjective*, pas même de la relation *inter-individuelle*. L'*individu*, le *sujet*, *a fortiori* la *personne* supposent déjà un niveau d'élucidation de la relation moi-autre, un niveau d'organisation que la réciprocité violente qui émerge de la rencontre sociale n'a pas encore toujours pu permettre. C'est justement cette rencontre là qui confronte les gens dans leur désir mimétique réciproque qui provoque le surgissement profond d'un violence sourde.

anomique, *essentiel*, infra-personnel, infra-social. On ne peut donc comprendre cela même contre quoi, justement, réagit, avec une grande intelligence, tout le système rituel et religieux.[333] Le religieux et le sacré archaïque avec ses interdits (et ses rituels, qui la rappellent pour mieux l'évacuer et la conjurer) avaient pour fonction de lutter contre cette indifférenciation.

La pensée moderne se contente trop souvent de dénoncer le religieux qu'elle ignore et méconnaît profondément dans sa fonction première de régulation de la violence essentielle. La dénonciation de la violence sacrale, aussi importante et nécessaire demeure-t-elle, est trop plongée dans la méconnaissance pour ne pas être partielle. Pire, ce refoulement du religieux et de sa fonction peut préparer un retour en force et incontrôlé du refoulé et du sacré violent.

Dénoncer certaines formes sacrales avec leurs violences symboliques est une opération juste et nécessaire mais si cela ne s'accompagne pas d'une réflexion sur ce qui engendre la violence essentielle, on prend des risques. Celui par exemple de se trouver confronté à des situations sociales inventant toujours de nouveaux rituels, d'autres interdits et de nouveaux systèmes de sacralisation au fur et à mesure que l'on détruit les vieux rites et les systèmes de hiérarchisation du social tombés en désuétude.

Au fur et à mesure que décroissait la violence sacrale dans l'école de la République et que celle-ci s'ouvrait aux nouveaux publics de la démocratisation, de nouvelles formes de violence se déployaient. Non seulement la violence endémique proliférait, toujours méconnue dans son engendrement mimétique, mais encore de nouvelles formes de sacralisation et de hiérarchisation du social, peut-être plus astucieusement redoutables que jamais, se sécrétaient.

Ces constatations ne sauraient évidemment pas fournir un prétexte pour cultiver la nostalgie de formes réactionnaires de sacralisation de l'école. Nous ne pouvons ni devons plus regretter les temps de l'école *sanctuaire* sacral réservé aux heureux élus des classes privilégiées. Mais nous ne pouvons plus continuer à rationaliser selon des schémas manichéens rationalistes qui ne font qu'accroître la violence déplorée.

---

[333] Les *interdits* et les *rites* des systèmes religieux témoignent d'un savoir sur les caractères violents du mimétisme qui manque sans doute à nos sciences sociales.

Ainsi les analyses de Bourdieu sont-elles venues confirmer l'intérêt d'une approche rituelle de l'école, mais en réduisant sans doute un peu sa portée. Pour manifester la violence de l'exclusion qui y opère, il faut élargir l'angle de vue. La violence symbolique et sacrale, sépare, différencie, hiérarchise selon des systèmes de critères toujours plus sophistiqués, mais elle le fait d'autant plus que s'accroît la menace d'indifférenciation avec son redoublement de la *mimésis*. C'est ce qui reste à examiner pour comprendre pourquoi et comment s'engendre, toujours renouvelée, une violence sacrale qui, même sous des apparences profanes, dans son intelligence des risques de l'indifférenciation, s'ingéniera toujours à recréer de nouveaux systèmes de séparation. Or le sacré qui n'est pas contrôlé est plus redoutable encore.

Ce sont ces deux types de violence (la violence essentielle et la violence sacrale) saisies dans leur rapport réciproque qui peuvent venir éclairer et rendre plus intelligible l'exclusion dans l'école. C'est seulement à partir de cette vue plus complète de la réalité institutionnelle qu'on peut envisager de trouver des alternatives. C'est en embrassant les schèmes de production et de transformation de la violence, dans leur complexité, qu'on pourra décrire les processus de *pharmakon* dans l'école. Seul un tel savoir vigilant et vraiment démystificateur sur *la violence et le sacré* dans l'école nous rendra aptes à voir et développer la liberté des personnes. Personnes, toujours déjà, par anticipation, appelées à advenir, dans le procès de libération réciproque qu'implique l'interlocution, malgré les mimétismes et les déterminations sociales qui les entravent encore.

Mais d'abord, il faut décrire le processus du bouc émissaire qui se manifeste dans l'institution et les organisations. Là, on ne doit pas se contenter de quelques vagues observations impressionnistes mais, au contraire, il s'agit d'appréhender le processus dans sa régularité.

Le processus du pharmakon

À de nombreuses reprises Girard a dégagé les étapes du processus du *pharmakon* ou du bouc émissaire, rappelons-les rapidement.

la crise mimétique surgit avec indifférenciation.

le rassemblement de tous se fait contre une victime choisie selon certains traits particuliers.

l'imaginaire persécuteur invente des accusations, pour l'éviction de la victime.

de la victime jaillissent les règles culturelles, du désordre jaillit l'ordre.

la victime qui était chargée de tous les mots est alors positive voire sanctifiée.

A quoi cela peut-il référer dans notre école et notre société en crise ? Reprenons l'analyse de chacune des étapes du processus.

- La crise mimétique surgit avec indifférenciation.

On a longuement parlé de ce phénomène dans l'école en crise. La démocratisation de l'enseignement a heureusement ouvert l'éducation sur le plan des catégories sociales, des âges et des sexes, mais cela a accru les risques d'indifférenciation et la crise *du degree* (pour reprendre la notion shakespearienne).

Les progrès de la démocratisation ont fait se côtoyer les groupes sociaux. Les lois en faveur de la mixité ont permis aux sexes différents de fréquenter les mêmes classes et les mêmes formations. Au fur et à mesure que l'on reconnaissait les droits de l'adolescent ou même de l'enfant à la sexualité, la différence entre les âges s'est atténuée.

Les transformations du costume scolaire, des attitudes et des comportements pourraient, de même, être étudiées dans cette perspective. On est ainsi passé du port de l'uniforme (lié à l'autorité de l'institution et des adultes) dans les écoles religieuses ou les premiers temps de l'école publique, au port de la blouse qui devait occulter et effacer les différences sociales, mais rappeler la transcendance laïque de l'universel. La blouse bleue ou rose des années cinquante devient la blouse beige ou grise unisexe tant haïe de nos adolescences. Puis le *jeans* imposé par les jeunes a pris la relève de cette uniformisation indifférenciée, répondant désormais au nivellement selon les normes mêmes de la jeunesse (et des commerçants).

Les conséquences de cette relative indifférenciation, ont sans doute contribué à l'emballement des mimétismes, comme au réveil des réactions sacrales[334]. La crise des interdits et des rituels, la difficulté à faire respecter les règles antérieures de la civilité et de

[334]Peut-être serait-il intéressant de relier à ces phénomènes la question du port du voile islamique qui prend au dépourvu nos principes laïques. Il s'agit là sans doute d'une réaction de resacralisation pour réactiver devant l'indifférenciation perçue comme une menace une différenciation tout à la fois sexuelle, religieuse, idéologique, ethnique, etc.

la politesse dans la classe ou dans l'école, ont augmenté encore les manifestations de violence interpersonnelle et interculturelle dans l'école. Mai 68 a souvent été étudié comme une véritable révolution culturelle sur le plan de la modification des rapports entre les âges et des bouleversements des valeurs. Avec le souci légitime d'une plus grande justice, la disparition d'un système d'interdits devait augurer de la montée de la violence endémique.

Mouvements et prises de paroles intempestives dans la classe sont désormais le lot commun dans les classes de collège et de lycée dans les banlieues et ailleurs. Injures et paroles blessantes et méprisantes réciproques entre élèves ou même entre adultes et élèves surgissent à toute occasion. On assiste à l'augmentation irrépressible d'une violence anomique dans les classes, d'autant plus facile à percevoir que la loi du silence joue de moins en moins. D'abord étouffés par les chefs d'établissements et les enseignants les faits de violence à l'école étaient considérés comme une impureté venant souiller le sanctuaire du savoir. Celui-ci étant par ailleurs défendu contre toute irruption d'une loi externe à celle des autorités hiérarchiques de l'école. Mais la situation empirant et l'autonomie des établissements devenant plus réelle par rapport à l'autorité centrale, on est passé du silence et du déni de la violence à une libération de la parole risquant toujours par là même, de dériver vers l'exagération, la dramatisation et la médiatisation excessive.

Il faudrait aussi verser à ce dossier de l'étude de l'indifférenciation l'examen des phénomènes de montée de consommation et trafic de drogue dans les établissements scolaires. Toujours liée à l'indifférenciation par leurs effets de vertige (*ilynx* ou *vertigo*), la drogue comme l'alcool simulent les transports mêmes de la crise mimétique. Les drogues apparaissent sans doute d'autant plus chez un sujet que celui-ci a ressenti les effets de l'indifférenciation dans ses relations interpersonnelles et qu'il, éprouve le besoin de les reproduire, peut-être pour les maîtriser ou les catharsiser.

Dans ses effets sociaux et interindividuels, la drogue peut alors jouer comme un paradoxal appel à l'aide. Les études sociologiques de l'école ont aussi souligné les aspects d'argent facile et ostentatoire que pouvaient provoquer la drogue chez des jeunes. L'élévation insolite du niveau économique de certains élèves[335] dans l'école contribue encore à brouiller les cartes. Mécanismes de violence indifférenciée interpersonnelle et interethnique d'autant plus difficiles à réguler dans une société que la compétition est

[335] Ne rapporte-t-on pas que certains établissements fréquentés par les *dealers* aux USA ont dû dans leur règlement mentionner l'interdiction du port du vison et des diamants dans l'enceinte scolaire ?

encore démultipliée par l'aggravation de la situation économique. L'indifférenciation se généralise toujours plus redistribuant les pouvoirs et les prestiges. La drogue peut ainsi conduire à des formes de plus en plus graves d'indifférenciation sur le plan personnel. Il a été remarqué qu'elle était une phase décisive dans un parcours de délinquance.

La situation est, en effet, d'autant plus difficile à gérer que l'on ne peut toujours pas encore assumer les moyens de limiter la violence sans avoir recours à la violence institutionnelle elle-même. Les moyens actuels pour réduire la violence sont les interdits, de moins en moins violents et respectant les personnes. Le droit et certaines pratiques discursives que l'anthropologie relationnelle éducative veut déceler, ont pour tâche de les développer.

Toute réduction du sacral et de la violence symbolique correspond bien à une diminution de violence institutionnelle dont il faut, évidemment, se réjouir. Mais à peine l'avons-nous constatée qu'il faut déjà s'inquiéter de l'augmentation de la violence anomique et essentielle que cela présage. Car celle-ci est non seulement déplorable en elle-même et par ses manifestations nuisibles pour les personnes mais encore par le retour d'un sacré (ou d'un sacral) imprévisible dans ses formes qu'elles autorisent et annoncent. L'enjeu reste donc bien celui d'une sortie progressive et radicale de la violence comme seule alternative.

- Le rassemblement de tous se fait contre une victime choisie selon certains traits particuliers

Des mécanismes d'éviction et de sélection opèrent alors. La première "union sacrée" fondatrice dans l'école va se faire, (entre autres), sur le dos des congrégations religieuses (boucs émissaires favoris de la République)[336] dont les tâches sont désormais réquisitionnées. Après cette première fondation violente, l'Education Nationale poursuivra sa tâche d'hégémonisation. L'unité sociale, républicaine et maintenant européenne se fait selon le principe de la sélection des élites. C'est en fonction des normes méritocratiques que se sélectionne l'élite républicaine. L'objectif sous l'égide consensuelle de l'état, est l'intégration et la moralisation du peuple par l'écart hors de ses rangs de quelques catégories (les *anormaux d'écoles*, les *arriérés* etc.) Éviction au prix de laquelle on voudrait pouvoir intégrer

[336]"*Il s'agit de soustraire les futures élites à l'influence des jésuites et des autres congrégations religieuses qui dépendent de Rome et de constituer une classe dirigeante intégrée et soucieuse de servir l'état. (..) En 1762, les jésuites sont expulsés de France et les parlementaires, derrière La Chalotais et Roland d'Erceville, proclament les droits de la Nation et de l'Etat en matière d'éducation.."* Charlot, *op. cit.* p. 346-347.

généreusement de larges couches de la populations[337]. Mais, historiquement, les exigences d'une plus grande différenciation économique vont accroître au cœur de l'école les contradictions[338]. L'école exercera des processus d'éviction[339] fractionnés par l'échec, le concept de *Handicap socio-culturel*[340]servira de justification. Par une sorte de réification des processus relationnels ceux qui sont en difficulté sont considérés comme étant intrinsèquement porteurs, génétiquement, psychologiquement ou sociologiquement de la difficulté qu'ils manifestent. Désormais la machine qui se met en place est obligée de fabriquer de l'exclusion[341] absolue ou relative.

Mais, au-delà des ambitions déçues, dans une société en crise économique, l'exclusion scolaire débouche sur l'exclusion sociale. Le *Pacte pour l'emploi* (juillet 1977) se noue aux dépens de ceux que l'école a présélectionnés[342].

---

[337] *"L'école primaire de la IIIè République sera un puissant instrument d'intégration dans une société où la diversité linguistique, culturelle et sociale est encore grande et où se succèdent plusieurs vagues de migrants. Non seulement elle intégrera les jeunes dans l'espace national mais elle contribuera fortement à la constitution même de cet espace." idem*. p. 350.

[338] *"Économiquement, l'école doit préparer les jeunes à l'insertion dans une société encore très hiérarchisée. Politiquement elle doit faire progresser l'égalité sociale.. Il existe donc au mieux une tension, au pire une contradiction, entre la fonction réelle de l'école et sa fonction politique et symbolique." idem* , p. 354.

[339] "*Mais l'école ne peut tenir ses promesses pour certains que si elle ne les tient pas pour tous : tout le monde ne peut pas être promu aux places sociales les plus enviables ! Instrument de promotion l'école devient aussi un instrument de sélection. Ceux qui sont ainsi exclus de la voie royale qui conduit aux longues études et à la promotion sociale ne sont pas pour autant exclus de la société puisque à des niveaux divers, il y a encore du travail pour tout le monde. Mais ils n'en sont pas moins relégués, dans des classes dépotoirs d'abord, dans des emplois sans qualification ensuite". idem* , p. 355-356.

[340] Voir *Le handicap socio-culturel en question* , CRESAS, ESF, 1978.

[341] *"Les élèves de SES, du cycle de transition-pratique et des CPPN peuvent être considérés comme les exclus scolaires des années 1960 et 1970. Mais on ne saurait limiter à ces jeunes l'idée d'échec ou de relégation. D'autres se sentent exclus parce qu'ils ont été orientés, sur la base de redoublements ou de mauvais résultats vers des classes qu'ils n'ont pas désirées."* Charlot, *op. cit. ;* p. 157.

[342] "*La logique qui s'est mise en place dans les années 1960-1970 continue à prévaloir : l'école pré-hiérarchise les jeunes dans la perspective de leur future insertion. Mais cette logique fonctionne désormais dans une situation de pénurie d'emplois. La conséquence est immédiate ; ceux qui sont moins bien formés rencontrent les plus grandes difficultés à s'insérer professionnellement. L'exclusion scolaire se prolonge en exclusion sociale." idem*, p. 358.

Outre les phénomènes de bouc émissaire institutionnels on peut aussi constater des phénomènes d'exclusion ou de persécution touchant, plus particulièrement, selon les circonstances, tels ou tels catégories et individus.

Les élèves eux-mêmes sont fréquemment victimes (ou bourreaux) de sévices divers ou de racket. Il y aurait beaucoup à dire sur le racket qui a été bien étudié et qui se pratique de façon interpersonnelle ou en bande. La relation entre le racketteur et le racketté est une sorte de chantage sadomasochiste, jeu de pouvoir qui peut aller très loin et désespérer les jeunes qui en sont victimes. Les deux partenaires pouvant d'ailleurs être considérés comme de véritables victimes. Le racket est souvent l'étape initiale dans un processus de dérive des conduites qui mène aussi à la délinquance plus confirmée.

Les plus jeunes ou les filles sont plus souvent victimes de violences et de viols. Les enseignants sont aussi de plus en plus souvent atteints : coups, injures, menaces, dégradation et vol de matériels personnels. Mais ils sont aussi bien souvent auteurs de certaines violences. La réciprocité violente épargne peu dans la tension actuelle. Des milliers d'élèves comme d'enseignants se suicident chaque année cela ne doit pas être oublié dans le bilan de la violence scolaire.

On peut aussi constater que des violences sauvages et brutales sont exercées par des élèves contre toutes sortes d'autres cibles et boucs émissaires. L'environnement scolaire en est un. La dégradation des locaux et de l'entourage immédiat est de plus en plus déplorée. Des personnes extérieures à l'école peuvent pâtir de ces poussées de violences spontanées ou plus organisées. Les commerçants sont souvent les cibles favorites des émeutes ou des raids, mais aussi les personnels de service. Parmi les catégories victimes on peut faire une mention toute particulière des étrangers ou des minorités ethniques. Les noirs, les maghrébins, les asiatiques mais aussi les français eux-mêmes qui deviennent à leur tour minoritaires et opprimés selon les quartiers ou les établissements. La violence qui se pare de justifications ethniques peut quelquefois atteindre des dégréés extrêmes[343] dans ses processus et mettre à mal non seulement l'éducatif mais la justice.

---

[343] Ainsi peut-on trouver dans le rapport de l'inspecteur général Fotinos sur la violence à l'école des faits et analyses de cas faisant mention de *lynchage* pur et simple. "*Les faits se déroulent le soir du 7 juin 1993, dans le quartier de ..., un quartier déserté par la police, qui ne s'y risque plus que lors de spectaculaires " opérations coup de poing ". La population y est essentiellement d'origine maghrébine. Ce jour-là il fait très chaud, la population est dans la rue ou aux fenêtres. Un habitant -originaire du sud-est asiatique, père de famille- assiste à une tentative d'effraction ou de vol de son véhicule. Il descend et intervient, il est*

Ce type de régulation sauvage de la violence réciproque par des mécanismes de bouc émissaire ne peut que démultiplier les processus d'escalade symétrique et dégrader le climat relationnel éducatif dans l'école. Il faut souligner aussi que la situation d'échec des institutions représentant la Loi (la police ou la justice autant que l'école) accentue cette dégradation. Or le droit reste et demeure le principal moyen de réduire la violence sacrificielle en alternative aux mécanismes de régulation sauvage.

Nous pourrions ici consacrer une analyse au phénomène de l'émeute (bien étudié par la sociologie de l'école et de la ville) comme une véritable crise sacrificielle. La similitude avec le carnaval n'a d'ailleurs pas échappé aux chercheurs. En effet, à l'instar des villes anglo-saxonnes, la France a connu ses grandes flambées[344] émeutières. Dans une atmosphère de haine, de rage, de ressentiment et de rancune provoquée par les frustrations et les escalades symétriques plus ou moins violentes on a repéré dans le scénario habituel qu'une moindre étincelle[345] alors peut par le déclenchement mimétique mettre le feu aux poudres. Les hostilités de la foule se tournent alors contre l'équipement, les voitures, les vitrines ou même les personnes. Geste jubilatoire du casseur qui expulse la tension violente et renoue avec l'euphorie panique des antiques foules sacrificielles scellant l'unanimité consensuelle et réparatrice contre la victime ou le subtitut victimaire. Geste qui déclenche l'exutoire d'une destruction et d'un pillage qui viennent momentanément, comme la pluie sur

---

sauvagement pris à partie par de très nombreux jeunes sous les yeux de la population du quartier. Personne n'intervient pour le protéger. Il décède quelque.s heures plus tard (....) les deux élèves gardés à vue, libérés " jouent les vedettes " en classe... L'établissement est déstabilisé. (...) Les séquelles de ces événements sur l'établissement se font toujours profondément sentir. Pour les élèves il est clair qu'on peut tuer à l'extérieur du collège sans que cela n'ait d'autres conséquences que d'être interrogé mais qu'on est condamné à l'intérieur pour une simple insulte. Il n'y a plus de repères possibles la justice de l'établissement est ressentie comme une injustice. D'ailleurs la vraie justice n'est-elle pas celle qu'on se fait soi-même, ou pire celle de la foule ? Pour les professeurs, la violence extérieure est durablement entrée à l'intérieur. Ils ont en face d'eux des élèves qui sont peut-être des meurtriers impunis. Ils ont peur et les élèves interprètent cette peur comme de la haine à leur égard ; ce qui n'est pas forcément faux car cette peur s'extériorise de plus en plus ouvertement chez certains professeurs par du racisme anti-maghrébin. " (Ministère de l'éducation Nationale, Inspection Générale de l'Education Nationale. *La violence à l'école, état de la situation en 1994.* Annexe n° 8).

[344] Vaulx-en-Velin, Argenteuil en 1990. Sartrouville, Mantes-la-jolie, Narbonne, en juin 1991. Les manifestations lycéennes et étudiantes de 1992, 1993, 1995.

[345] Voir dans l'article de Christian Bachmann et Nicole Le Guennec "Aux sources des violences urbaines" la description d'une telle flambée émeutière occasionnée par l'étincelle quasi anodine d'un malentendu. in *Migrants Formation*, n° 92, mars, 1993. pp. 13-25.

une terre asséchée, apaiser la sourde rancœur et le sentiment diffus de persécution de tous contre tous avec leurs tensions. Vengeance unanime qui n'aspire qu'à faire expier la moindre arrogance perçue comme une insupportable provocation s'ajoutant aux brûlures de frustration et d'envie provoquées par des situations d'injustice réelle ou vécue comme telle.

- Pour l'éviction de la victime, l'imaginaire persécuteur invente les accusations. Il importe ici de dégager les traits victimaires

L'enjeu éducatif est si important actuellement pour notre société et pour le défi intégratif qui s'y joue que l'Education Nationale elle-même dans son ensemble constitue bien souvent l'objet d'une disqualification dénonciatrice permanente. Les grandes manifestations, non seulement en faveur de l'école libre mais contre l'école publique, les nombreux pamphlets qui se sont écrits dans les années 80, témoignent de cet inconscient persécuteur qui s'acharne sur l'école. Programmes trop chargés, contenus dépassés, inaptitude à innover et à améliorer les méthodes, grande inefficacité, incapacité de faire respecter la discipline, de former le civisme etc., tels sont les motifs allégués de façon le plus souvent partiale. Persécution qui n'épargne pas les enseignants, qui sont soupçonnés de se soucier surtout de leurs vacances et de leurs privilèges. Les enseignants de français sont accusés de ne plus savoir enseigner la lecture aux élèves. Ils engendreraient des générations d'illettrés. Les enseignants de mathématiques se voient reprocher d'être les principaux acteurs du "barrage" et de la sélection[346]. etc..

Les enseignants en général sont souvent eux-mêmes très *culpabilisés*[347], on leur a démontré qu'ils étaient les agents d'un système qui reproduit et sélectionne. Ils ont trop souvent intériorisé cela comme une fatalité qui ne serait plus du ressort de leur

---

[346] "*Chaque enseignant peut se rendre compte que c'est le corps enseignant tout entier qui est l'exécutant de la sélection draconienne dont le système éducatif français est l'appareil. Et c'est collectivement, toutes disciplines confondues que " le sélectionner " nuit à " l'enseigner* ". Ranjard, P. *Les enseignants persécutés*, ed. Robert Jauze, 1984. p. 125.

[347] Le terme lui-même est très intéressant, il montre bien l'effet de circularité réciproque de l'inconscient persécuteur. Celui qui est censé faire porter le fardeau de la faute à l'autre est à son tour, par effet boomerang, suspecté d'être fautif. Là où la culpabilisation symétrique est sans fin, on conçoit que la responsabilité assume la relation sans éliminer la part qui revient aux termes. Réversibilité du culpabilisateur/culpabilisant -du tel est pris qui croyait prendre -démontrant, si besoin était, les subtiles inversions de la réciprocité mauvaise et la nécessité d'une approche relationnelle où, paradoxalement, la responsabilité sera d'autant mieux partagée qu'elle sera revendiquée par chacun pour lui-même. Il faudrait ici consacrer une étude à cette valeur précieuse de la responsabilité comme ce qui permet de convertir la réciprocité mauvaise en bonne réciprocité.

responsabilité. Ils sont aussi sur le front d'une relation interpersonnelle avec des enfants et des adolescents privés souvent de repères et qui demandent beaucoup. Ils se sentent en bute à l'agressivité verbale ou physique des élèves. Les élèves eux-mêmes deviennent cibles de choix. Certains, tout particulièrement, sont désignés comme les fauteurs de troubles. Parmi les traits distinctifs qui servent à détecter ces *coupables* figurent souvent les anomalies physiques ou psychologiques, caractéristiques qui polarisent l'agressivité des autres et la *justifient*. Il serait ici intéressant de reprendre la longue liste de catégories[348] qui a servi et sert encore à désigner et à reléguer les élèves qui gênaient. Le terme actuel de *handicap* est très révélateur de cet inconscient persécuteur qui s'obstine toujours à chercher un dos sur lequel déposer le fardeau de la culpabilité. Les épistémologies des discours sur l'éducation ont successivement attribué les facteurs de l'échec aux élèves, aux familles etc. participant activement à la persécution. Actuellement la cible entre toutes se trouve être le "jeune des banlieues" -cet habitant d'un lieu mis au ban de la périphérie et exclu du centre- lui qui développe quelquefois avec l'*ethnicité* une véritable sous-culture d'opposition, mais qui la plupart du temps ne demande qu'à vivre paisiblement une scolarité rendue assez difficile par la crise et les représentations de chacun. Il semble important pour sortir de la polarisation persécutrice de prendre toute la mesure de la relation et d'assumer la part de responsabilité qui revient à chacun.

- De la victime jaillissent les règles culturelles, du désordre jaillit l'ordre

Chaque fondation violente par éviction ou exclusion permet momentanément de souder un consensus, de doper un front et une plate forme régénérée pour agir[349]. Mais cet ordre est sans doute de plus en plus fugitif et instable dans nos sociétés. Il faudrait, dans ce sens, étudier le processus permanent d'orientation scolaire dans l'école qui écarte les plus en difficulté pour permettre aux meilleurs de travailler plus efficacement. Les études désormais classiques de M. Foucault[350] ont bien montré l'efficacité de ces processus

---

[348] INSERM/CTNERHI, *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages*, n° hors série, 1988.

[349] Voir en ce sens P. Pinell et M. Zaphiropoulos, "La médicalisation de l'échec scolaire", *Actes de la recherche en sciences sociales,* n° 24, novembre, 1978. voir encore, P. Pinell et M. Zaphiropoulos, *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982),* Ed. Ouvrières, 1983.

[350] Voir ainsi, de Michel Foucault *Histoire de la folie à l'âge classique*, 1961, Plon. Voir encore du même auteur *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Gallimard, 1975. l'Histoire de l'enfermement met pourtant en défaut toute lecture manichéenne car l'historique de la ségrégation est toujours, en même temps, découverte progressive de la reconnaissance de l'autre et de sa place au cœur du même.

d'enfermement et de relégation opérés par la raison et ses volontés de puissance. Organisation rationaliste de l'espace social par la stigmatisation des différences. L'école, en effet, a largement contribué à ce processus de rationalisation en triant, en écartant les pauvres et les malades et en instaurant une rationalité sociale chaque fois plus homogène. Ce contrôle et cet encadrement permanent s'est exercé à travers les institutions et leurs normes catégorielles. Il faudrait, dans cette perspective, accorder un grand intérêt aux nosographies et à leur évolution.

Actuellement, on peut remarquer que la situation est plus complexe car le mécanisme de relégation du bouc émissaire critiqué depuis longtemps, fonctionne tout autant mais de façon plus paradoxale. On *exclut à l'intérieur*, phénomène paradoxal souligné par la sociologie Cela a pour effet de laisser pourrir les situations et d'enfermer chacun dans le cycle plus infernal du ressentiment et des réciprocités de la violence quotidienne. De nombreux rapports d'enseignants, éducateurs et observateurs de la réalité sociale et scolaires en banlieue, par exemple, témoignent de cette dégradation.

Certains efforts, en effet, sont faits actuellement (les nouvelles mesures sur les ZEP) pour permettre de garder dans le circuit des élèves très durs. Ces mesures nous semblent excellentes dans leur principe. Pourtant, tant qu'elles ne sont pas relayées par une réflexion et une formation de chacun, et tout particulièrement, des enseignants, aux subtils mécanismes de la réciprocité violente, on risque toujours de se laisser aller aux anciennes attitudes de rejet, démultipliées encore par les vexations du quotidien.[351].

---

[351]Ce rapport parmi d'autres permet de prendre connaissance de ce type de situations : "*Dans un échantillon composé d'élèves des deux collèges de la cité, Chénier et Cézanne (n=278), près de 40% a redoublé une fois, un tiers a redoublé deux fois et plus de 10% a triplé une classe. Dans ces conditions, ces collèges retiennent une part importante des jeunes de 18-19 ans qui, ayant une plus grande maturité physique que leur camarade peuvent imposer leur loi. (...) Surtout ils doivent jour après jour assumer aux yeux de tous, puisqu'ils sont facilement répérés, une identité de mauvais élève. La propention à faire payer cette situation aux enseignants est facilitée par le nombre de jeunes français issus de famille immigrée (55% de la population au collège Cezanne et 67% de celle du collège Chénier pour l'année 1990-1991.). Ces jeunes constituent en effet des groupes importants et homogènes qui s'imposent dans les cours et peuvent plus anonymement mettre en difficulté les enseignants : à la fois parce qu'ils reproduisent une communauté de quartier en miniature qui freine le processus d'acculturation scolaire (...) et parce qu'ils constituent une force collective contre laquelle le professeur ne peut pratiquement rien (on ne renvoie pas une classe).(..) Dès lors ce qui importe ce n'est plus le contenu des cours mais de faire payer aux enseignants, aux personnel administratif, aux autres élèves le prix du ressentiment. (...) Ils se lèvent pour un rien, communiquent entre eux, répondent à*

- La victime qui était chargée de tous les maux est alors positivée voire sanctifiée

L'imaginaire social a souvent tendance à mythifier la victime fondatrice. Cela est attesté par les situations classiques : tel personnage, après avoir été persécuté, devient héros fondateur auquel désormais chacun se réfère. On constate toujours de telles situations dans la réalité institutionnelle et interpersonnelle moderne. On en trouve cependant des formes atténuées et surtout transformées par la critique du processus sacrificiel que notre société a opéré depuis quelques siècles. Les places, les discours, les rôles réservés aux exclus sont très ambivalents (on l'a déjà souligné à maintes reprises). Le refus de la marginalisation anime la pensée de l'éducation, mais la catégorisation, l'objectivation mêmes accroissent bien souvent les mécanismes. Les conséquences deviennent une sorte de réification des caractéristiques qui transforme en destin les dommages subis.

Devant les processus relationnels de la vie éducative chacun à tour de rôle et selon des degrés de gravité appréciables est victime ou oppresseur. Mais, paradoxalement, dans la réalité, de par les avantages retirés (symboliques ou économiques) chacun est bientôt tenté de s'approprier le rôle gratifiant et valorisé de la victime. Chacun se soucie désormais par son attitude et ses discours d'auto-justifier sa propre violence. Une attitude victimaire se développe chez les enseignants comme chez les élèves. Privilège auquel on s'accroche et que chacun veut s'arroger contre l'autre. Chacun refusant sa propre agressivité se drape dans sa dignité offensée. Le conflit n'est plus que défenses et contre-offensives *légitimées*. La place de la victime, à juste titre valorisée par notre société, devient par une curieuse dérive, le moyen convoité de la prise de pouvoir pour la plus grande revanche.[352]

---

plusieurs, focalisent leur attention sur le comique du moment. L'arrivée en cours est souvent ponctuée par des coups montés : urine derrière la porte envoyée par le trou de la serrure, crachats sur la poignée, feu mis à la poubelle, brouhaha général des débuts de cours qui s'éternisent, absences nombreuses lors des fêtes religieuses. Les affrontements qui touchent directement les enseignants les plus contestés prennent la forme de menaces explicites, d'endommagement des véhicules, voire d'agressions physiques à la sortie de l'école, .. " etc., Patrick Bruneteaux, " Les institutions et les paumés : les logiques de la surenchère."in *Critiques Sociales*, n° 5-6, janvier 1994. P. 109.

[352] Le bouc émissaire réconcilie la communauté sur le dos de la victime, mais, au-delà de ce niveau zéro, le processus évolue au cours de l'histoire. Il ne fonctionne plus dans l'inconscience ou dans la bonne conscience générale. Désormais il est accompagné de mauvaise conscience. Paradoxalement, le rôle et la place de la victime (sans que, pour autant d'ailleurs, le mécanisme primitif cesse de fonctionner) sur le plan interpersonnel ou social, ont été valorisés. La victime, sur le plan moral ou politique, tient le beau rôle, sa

Tous les groupes de pressions et les minorités opprimées étalent à l'envi les dommages subis de la part des autres. Les phénomènes de collusion des bandes peuvent être éclairés par ces processus de victimation. Les élèves en difficulté entretiennent souvent avec rancœur leur propre échec dans l'auto-justification victimaire et culpabilisatrice. Cela leur épargne d'avoir assumer les efforts qui pourraient changer leur situation. Les enseignants bien souvent sont eux-mêmes entraînés dans ce type d'attitude paranoïaque. Une administration hostile, un système mauvais par essence sont alors censés entrer en complot avec des élèves "incapables" pour leur interdire toute initiative. Le sentiment d'impuissance est alors conforté par toute situation où chacun est amené à vérifier sa propre *nullité* en confirmant la haine pour l'autre et celle de l'autre à son propre égard.

Les quelques exemples, ici rapidement évoqués, nous persuadent cependant aisément qu'une enquête plus systématique et plus approfondie saurait retrouver le processus de *pharmakon* significativement présent dans l'école actuelle, sur le plan de l'organisation de la classe ou sur le plan plus large de l'institution scolaire.

Il reste cependant difficile d'observer les processus de bouc émissaire se produisant au fil de la dynamique relationnelle dans la classe, à travers des phénomènes de micro-excommunication. Pour saisir ces phénomènes il faudrait entreprendre une description systématique et fine de la communication et des interactions à la manière de l'ethnométhodologie de l'école mais avec nos propres hypothèses. Une anthropologie relationnelle éducative déjà constituée pourra assumer cette tâche. Une telle description devrait savoir éviter les erreurs objectivantes. Il faudrait, tenir compte de la réversibilité permanente des phénomènes relationnels et des retournements fréquents de la réciprocité bonne en mauvaise réciprocité et vice-versa. Assumer une telle description de processus

---

place est enviée sur le plan éthique. Cette valorisation qui, en soi, correspond à un progrès anthropologique, ne manque pas d'induire des effets pervers d'oppression. À trop majorer le privilège de la victime, on lui fait jouer, par un retournement subtil, un rôle de persécution. Girard, dans *Quand ces choses commenceront* développe : depuis les grandes dérives totalitaires du vingtième siècle jusqu'aux groupes de pression du *politiquement correct*, c'est toujours sous le prétexte de rendre justice à des victimes qu'on en démultiplie le nombre. "*C'est toujours au cri de libérez Barrabas qu'on persécute* ! ".

réversibles serait peut-être, déjà, une étape suffisante dans la transformation des effets pervers.

La notion psycho-sociale de la *triade organisationnelle* peut-être ainsi un bon outil conceptuel pour appréhender les processus de *pharmakon* dans la dynamique relationnelle de la classe et surtout pour envisager leur conversion alternative.

Pharmakon *et triades organisationnelles dans la classe*

Il est sans doute, en effet, un peu chimérique de prétendre observer et comprendre aisément les situations aussi complexes que celles qui peuvent se présenter dans une classe ou de cerner les principaux processus qui les régulent. Le jeu des rôles et des alliances dans une collectivité d'une trentaine d'élèves (individus, sujets et personnes hypothétiques et problématiques) animés par un ou des adultes enseignants peut paraître régi par tant de facteurs qu'il semble davantage gouverné par une sorte de mouvement brownien aléatoire que par quelque régularité que ce soit.

L'exacerbation des phénomènes de mimétisme (avec les effets pervers d'attraction et de répulsion du *skandalon* ou les intérêts rivaux et contradictoires en situation de crise de raréfaction des débouchés professionnels), rend la réalité relationnelle peu stable et peu lisible. S'entrecroisent selon des configurations kaléidoscopiques mouvantes tantôt des manifestations de solidarité, d'affection mutuelle, de loyauté aux intérêts communs, tantôt des marques d'ambivalence réciproques, des manifestations de ressentiment, de susceptibilité, de rivalité, de jalousie, d'envie, de haine. Ces émotions, selon leur degré d'intensité et en fonction de leurs interférences, viennent en permanence contrecarrer les effets d'appropriation des savoirs et le développement de la subjectivité des élèves.

Les nombreuses sémiologies à prendre en compte pour déchiffrer le quotidien (actes de paroles, gestualité, mimiques, proxémique, chronomatique, etc.,) auxquelles les analystes de la situation nous ont familiarisés pourraient nous renseigner sur les manifestations de la micro-communication et micro-excommunication[353]. Mais à quoi référer ces configurations, selon quels enjeux les interpréter, et, *a fortiori,* comment agir sur eux ?

Il semble que la piste la plus élucidante pour repérer des processus réguliers dans ce désordre soit constituée par celle de la dramatique de la triangulation dans les relations. Certains courants de la psycho-sociologie des organisations ou de la psycho-pathologie

[353] Voir Armangaud F. revue *Degrée*, 1981

relationnelle se sont engagés dans cette direction pour étudier les effets néfastes ou positifs des triades sur les conduites humaines. L'anthropologie girardienne ayant montré deux fois l'impact des processus triangulaires (triangle du désir mimétique, triangle de l'éviction sacrificielle) et l'anthropologique relationnelle d'un point de vue philosophique jacquéenne ayant attiré notre attention sur les phénomènes triadiques de l'interlocution, notre intérêt est décidément confirmé. Toute relation humaine est vraisemblablement triadique, ternaire ou trinitaire aussi faut-il s'engager sur les voies de sa description.

L'interaction sociale manifeste une grande affinité avec le triadique, non seulement parce qu'elle implique le *tiers* du code mais aussi parce qu'elle suppose toujours l'existence d'un *tiers témoin*[354]. Dans la géométrie capricieuse des triades, ce témoin peut, à chaque instant, se transformer en interacteur et renvoyer, dans la position tierce, tel ou tel autre.

La figure triangulaire n'est pas une parmi d'autres, il semble bien qu'elle soit figure de base de la géométrie sociale. C'est bien le protagoniste tiers, présent ou supposé, qui institue une réalité vraiment intersubjective, au-delà de la dyade. Mais si la triade est le seuil, on peut dire que sa particularité est d'autant plus grande que les autres figures (tétrade ou plus) peuvent se réduire en elle[355]. La triade est donc la configuration à partir de laquelle se construisent toutes les organisations sociales.

Deux de ses caractéristiques sont particulièrement importantes. Celle, d'abord, de pouvoir se combiner en autant de possibilités qu'il y a de membres. Elle permettra d'envisager systématiquement la géométrie variable relationnelle. Enfin la loi selon laquelle toute triade manifeste une tendance plus ou moins irrépressible à se diviser pour former une *coalition* de deux éléments contre un troisième[356]. Elle apparaît comme le postulat pivot.

---

354 "*L'interaction est le processus social de base grâce auquel les individus et les groupes exercent une influence les uns sur les autres, et c'est un processus triangulaire -ou triadique -parce qu'il subit toujours l'influence d'un public, présent ou proche. Le public interprète la signification de l'interaction, la confronte aux normes en vigueur, remarque ce qui est nouveau ou inhabituel et incorpore l'épisode à sa propre histoire.*" Caplow. Th., *op. cit.* p. 15.

355 *idem* , pp. 34-35.

356 *"Qu'il s'agisse d'une conversation d'une heure entre trois personnes ou d'une relation permanente comme celle qui existe entre les trois membres d'une famille, il n'y a pas de triade où ne se produise de temps à autres un désaccord entre deux de ses éléments, désaccord plus ou moins anodin, passager ou durable, théorique et pratique, mais où le troisième élément est appelé à jouer le rôle d'arbitre. Cette fonction fait se boucler la boucle entre les trois éléments, le flux et le reflux de la vie sociale se chargeant de réaliser toutes les combinaisons conflictuelles possibles."* Georg Simmel, cité par Caplow, *op. cit*. p. 35.

L'anthropologie girardienne, comme l'interlocution personnaliste, permettent de conférer une intelligibilité renouvelée à ces constatations de la sociologie et de la psycho-sociologie.

L'effort de systématisation de Théodore Caplow pour élucider la dynamique combinatoire des triades ne manque donc pas d'intérêt pour notre propre recherche, malgré quelques difficultés qu'il importe de repérer.

En effet, les présupposés épistémologiques auxquels l'auteur se réfère opposent un individu avec un *programme privé* et une *organisation avec un programme officiel*, Ils sont donc en désaccord avec notre présupposé anthropologique relationnel selon lequel les sujets et les organisations ne peuvent être méthodologiquement considérés indépendamment car ils s'influencent et se constituent réciproquement, l'intentionnalité et le désir eux-mêmes étant relationnels. Cependant, compte tenu de cela, les concepts du modèle de Caplow peuvent nous aider à formuler des hypothèses sur les processus de *pharmakon* dans la classe autant que sur leur alternative.

Nous pouvons, en effet, considérer la classe comme une *organisation*[357] spécifique avec son système de *triades organisationnelles*[358]. Les coalitions dans les triades peuvent être *conservatrices*, *révolutionnaires* ou *illégitimes*[359]. Il y a entre les intérêts de l'organisation et celui des membres (*programme officiel* et *programme privé* selon l'auteur) des divergences qui peuvent se manifester et éclater dans des conflits. Ces notions permettent à l'auteur de distinguer les alliances fécondes d'avec d'autres plus néfastes qui entraînent des dysfonctionnements[360]. .

---

[357]" *système social durable, possédant une identité collective incontestable, un nombre limité de membres, un programme d'activité cyclique tendant vers des buts bien définis et une procédure pour l'admission de nouveaux membres." op. cit*. p. 65.

[358]*"Une triade organisationnelle est une triade dont les éléments appartiennent à une organisation qui, par son programme, les force à entrer en interaction" idem.*

[359] *"Considérons, par exemple, une triade organisationnelle.. d'après l'ordre hiérarchique ... A a autorité sur B, et B a autorité sur C, mais le pouvoir de A ne peut s'exercer contre une opposition combinée de B et de C. (..) La coalition BC est une coalition* révolutionnaire*, c'est-à-dire une coalition gagnante qui domine l'élément supérieur d'une triade organisationnelle. (...) La coalition AB est une coalition* conservatrice, *c'est-à-dire une coalition qui ne dérange pas l'ordre hiérarchique normal dans une triade organisationnelle. (...) AC est illégitime.. Une coalition* illégitime*, dans une triade organisationnelle est une coalition qui n'est ni conservatrice ni révolutionnaire" idem* p. 66.

[360] Dans les organisations comme la famille, le réseau des personnages dans les fictions romanesques et théâtrales ou encore les relations internationales.

À la lumière de notre propre problématique, il semble bien que la notion de *finalité* nous permette de dépasser l'opposition entre intérêt *privé* et programmes *officiels*. Surtout, si, entre toutes les fins, se dégage celle de l'émergence d'une subjectivité (autonome solidaire et intégrée). Les fins de l'organisation étant telles, elles ne peuvent plus être en désaccord avec celles des sujets mais, au contraire, elles se rencontrent. Dès lors, tel intérêt privé intermédiaire ou tel programme, pour être *officiel* n'en serait pas moins dysfonctionnant et nous disposerions alors de véritables critères d'évaluation.

Toute triade *conservatrice, révolutionnaire* ou *illégitime* (selon Caplow) alors devient "légitime" si elle entre en phase avec les fins de l'organisation. Chacune d'elles devient "illégitime", dans la mesure où elle contrarie ces mêmes finalités.

Nous sommes ainsi conduite à proposer une autre distinction : celle qui apparaît entre *collusion contre* et *coalition pour*. Là, nous apparaît la bonne opposition conceptuelle. Nous appellerons *collusion* toute relation de synergie dont le but, à terme, avoué ou non, dénié ou non, vise à exclure et rejeter un membre, en dépit des finalités éducatives. Nous appellerons *coalition* toute relation de synergie qui se propose, à terme, d'intégrer un membre en respect des fins éducatives. Il peut bien se dégager des rassemblements de deux contre un, si les projets vers les fins qui mobilisent leur dynamique coïncident avec ceux des finalités de l'éducation ils ne peuvent *exclure* le tiers quand bien même ils l'écartent momentanément. Le véritable critère de valeur devenant celui de la fin. Sans que pour autant, bien sûr, la fin justifie jamais les moyens. Ce qui serait la négation de toute morale politique ou éducative. Certains moyens dénoncés par les lois, les règlements et, allant contre les principes de l'action morale et éducative, comme à l'encontre des règles démocratiques ne sauraient, en aucun cas, trouver justification.

Une coalition pour est légitime et bonne si elle permet d'honorer les finalités de l'éducation et qu'ainsi elle ne peut léser aucun projet personnel qui se trouve reconnu et situé dans la synergie des entreprises éducatives. Il semble bien qu'une telle proposition, dès lors, peut déboucher sur une triade gagnante pour chacun, même pour le tiers un moment écarté.

Les protagonistes de la *coalition pour* auront gagné si le tiers a gagné et qu'il est dans une bonne dynamique d'intégration, d'apprentissage et de structuration personnelle. Coalition paradoxale puisque la fin de cette *exclusion* est justement l'intégration de celui qu'elle exclue (ou qui s'exclue momentanément) mais qui peut tout aussi bien participer,

comme il y est appelé, à coopérer à cette coalition. Le modèle exemplaire de cette configuration se retrouve dans celle de la triade familiale canonique. Là, la coalition des deux parents, quand bien même elle fait front, quelquefois, pour résister à l'enfant, agit selon la finalité praxéologique de son édification.

Inversement *une collusion contre,* quelle que soit par ailleurs sa composition (*conservatrice, révolutionnaire ou illégitime*) se trouve renvoyée dans l'illégitimité puisqu'elle vient heurter les fins de l'école. D'autre part, il est probable qu'une *collusion contre* sera, forcément, un élément de déstabilisation du système des triades. Elle entraînera une réaction en chaîne de réciprocité violente. Escalade de réponses réciproques où triades révolutionnaires déclencheront des triades conservatrices et vice versa, s'enchaînant avec quelques alliances *illégitimes* contre nature en trahison sur l'un et l'autre front.

Le véritable problème qui surgit, alors, est celui de la pratique et même de la stratégie. Il est bien probable que si, à terme, la *coalition pour* soit juste, le fait ne se représente pas, au même moment, à chacun comme une évidence. Elle peut apparaître en contradiction avec le projet privé immédiat ou intermédiaire de l'élève etc. Car ne l'oublions pas, l'éducation instaure une relation qui n'est pas symétrique au départ entre des membres. L'un est un adulte sensé savoir et l'autre un apprenant ou élève qui ignore encore. L'élève sera au terme du processus éducatif dans un rapport symétrique avec l'adulte mais il peut se débattre farouchement contre sa propre émancipation ou intégration.

Comment alors éviter qu'une *triade conservatrice* paternaliste ne prétende réaliser le bien des élèves, malgré eux voire contre eux, avec toutes les dérives d'abus de pouvoir que cela suppose ? Comment éviter, tout autant, la fougue intempestive de telle *triade révolutionnaire* qui prétendrait à tort ou à raison, faire avec des moyens innovants et contre les convictions antérieures mieux que la hiérarchie officielle pour réaliser les fins de l'école ? Enfin, comment faire que tel ou tel règlement de compte contre un enseignant, de la part de la direction d'un établissement avec la complicité des élèves, dans telle *triade illégitime*, ne s'abrite derrière les motifs éducatifs ? Quels seraient alors, en effet, les critères pour justifier de telles *coalitions pour* qui camoufleraient peut-être toutes les caractéristiques d'une *collusion contre ?*

On ne peut, dès lors, faire l'économie du débat démocratique pour justifier les triades et évaluer leurs effets. Les institutions démocratiques qui organisent la vie scolaire, conseils de classes, associations de parents d'élèves, délégués d'élèves, équipe

pédagogique, équipe éducative, doivent selon leur légitimité, et leur pertinence, exercer tout leur espace d'initiative et de pouvoir dans une perspective de régulation démocratique de ces débats.

La question pragmatique de l'*effet* produit par ces triades organisationnelles prend alors un relief tout nouveau et devient, ici, particulièrement intéressante. Car, si la *coalition pour* permet à chaque membre de la triade d'être gagnant à plus ou moins long terme, cela devrait se manifester dans les effets relationnels. Le ressentiment, la réciprocité mauvaise, la rancune et l'appétit de vengeance diminuent.

La répression stabilise de façon très éphémère ou même nourrit le moteur du ressentiment. La réciprocité mauvaise demeure trop forte pour arrêter la dynamique des mutations kaléidoscopiques. Elle prolonge alors, sans fin, le cycle des combinatoires triadiques collusives. Par contre la *coalition pour* ne peut pas démultiplier indéfiniment le cycle des *collusions contre*. Un indicateur intéressant de la véritable *coalition pour* pourrait ainsi être perçu dans le fait même que les réactions triadiques collusives en chaînes sont amenées à se stabiliser. Dans la dynamique relationnelle les choses deviennent vite claires et les élèves pas plus que les autres ne s'y trompent vraiment longtemps. Rares sont ceux qui confondent longtemps l'attitude sévère et juste avec celle qui rejette et humilie. Mais, bien entendu, pour stabiliser les processus il faut d'abord tarir l'effet de la réciprocité mauvaise. Pour cela il est nécessaire d’informer et de former les enseignants à connaître les effets de la réciprocité mauvaise. Il importe d’apprendre à établir des consensus de *coalition pour* solides, motivés et stables dans l'équipe éducative et avec les élèves eux-mêmes.

Est-ce à dire que la dynamique relationnelle des réactions triadiques serait amenée à s'essouffler et à tendre vers une stabilisation plate ou ennuyeuse dans une situation éducative de non-violence ? Il est probable, au contraire, que la dynamique de la réciprocité joue avec autant de diversité dans un système de *coalition pour* que dans un cycle de *collusion contre.* Cette *bonne réciprocité* ainsi engendrée instaure alors un climat relationnel de bonne entente et de gratitude respective qui favorise le travail de chacun et de tous.

Mais on peut toujours redouter que la réciprocité bonne, dans son excès de zèle, ne bascule vite dans la réciprocité mauvaise. Les passionnantes études ethnologiques sur le *potlatch,* ou autres rites de ce genre, nous ont en effet montré que la surenchère de prodigalité pouvait être une ruse de la réciprocité mauvaise et qu'elle risquait vite d'accabler,

par la rivalité même des bienfaiteurs. Aussi bienveillant soit-on, en apparence, on agit alors surtout comme si on voulait faire de l'autre son obligé.

Ces questions sont très délicates et on n'en dira pas le dernier mot ici, ce sont celles-là mêmes que devra aborder l'anthropologie relationnelle dans la définition des *praxis interlocutives éducatives* visant l'émergence d'un sujet éduqué. Toute une critique de la pratique éducative pourrait ainsi se construire sur l'art d'éduquer. Toute une stratégie pratique et praxéologique visant à diminuer l'emballement des triades collusives et à maximiser l'effet des *coalitions pour* en les régulant, devra alors s'établir autour de quelques grandes règles. La plus centrale d'entre elles pourrait consister à provoquer une mobilisation des triades organisationnelles autour de l'intégration des plus en difficulté.

Cette finalité, en effet, est susceptible de provoquer une mobilisation généreuse et de polariser la *mimésis* dans un sens très positif avant que de la réguler. Elle a pour effet de désamorcer la bombe de la rivalité pour la concurrence en inversant les valeurs de la jungle darwinienne sociale dans l'éducation. Le lien social basé sur la solidarité avec le plus petit, le plus fragile, le plus en difficulté ne supprime pas l'émulation mais il en change la polarité.

Le risque dans un premier temps est que le souci de ce *tiers intégré*, objet de la sollicitude des rivaux de l'excellence, ne soit un simple prétexte. Alibi pour contrecarrer avant toute chose la prétention des rivaux et pour freiner leur action. Rien n'est alors véritablement changé dans la dynamique de la *mimésis d'appropriation* et ses rivalités. On se contente simplement de ralentir le processus et on tempère un peu sa rigueur en *incluant à l'intérieur* et non seulement en *excluant à l'intérieur* les handicapés ou les plus en difficulté.

Il y a pourtant fort à parier que la relation interpersonnelle soit, plus profondément et plus radicalement changée par cela. Chaque pas compte. Signe d'une humanité du dépassement de la violence même si elle ressemble, dans un premier temps, au vieux réflexe anthropologique de l'éviction paradoxale du tiers, on ne s'y engage pas sans en être durablement transformé.

Et si le programme privé de chacun devenait le souci du pauvre non seulement dans le *tiers*, mais dans le *protagoniste* et même en *soi* ? Les expériences d'intégration des élèves les plus en difficulté semblent montrer une transformation profonde des mentalités par cette configuration relationnelle triadique de *coalition pour* qui met au centre de

l'interaction et du lien social le souci du pauvre[361]. Une cohésion et une solidarité d'un autre type apparaissent.

Il reste maintenant à examiner comment s'opèrent les processus d'exclusion et de relégation dans l'école. C'est à partir de cela, qu'on pourra se demander comment passer des phénomènes de *collusion contre* aux phénomènes *coalition pour*. Comment convertir les processus d'exclusion en processus de véritable intégration ? Quels effets serait-on en droit d'en attendre au niveau de l'émergence d'une subjectivité autonome, solidaire et intégrée ?

Le tiers *pharmakon* et école : l'élève en difficulté, l'illettré, le tiers relégué

L'examen de l'AIS[362], ici, peut être d'un grand intérêt pour percevoir dans leur dimension historique et dans leur contradiction interne comme leur réversibilité, les phénomènes d'exclusion/intégration dans l'institution scolaire.

On est passé d'une logique de la *séparation* (enseignement spécialisé) à celle de l'*adaptation* (enseignement adapté), pour se diriger vers une logique de l'*intégration* (adaptation et intégration scolaire) selon ses différentes acceptions[363].

De grandes plages de représentations archaïques de la différence demeurent, à travers nos terminologies, apparemment les plus modernes. Un bon exemple de cela est la charge sémiologique du terme de *handicap*, auquel les définitions les plus modernes de l'OMS semblent tout particulièrement tenir.

La notion même de "*handicap*" ne serait-elle pas révélatrice, en effet, de la permanence de représentations sacrificielles, en grande partie non sues comme telles ? Il est intéressant de se pencher, un instant, sur l'origine étymologique du mot pour soupeser ce dont il est porteur. A l'origine, un jeu irlandais du 18è siècle "*hand in the cap* " une sorte

---

[361] Ici le pauvre n'a pas une compréhension réductrice économiste, il peut être le pauvre de la très grande pauvreté économique mais il est, surtout, dans une définition relationnelle celui qui est délaissé et démuni.

[362] *Adaptation et Intégration Scolaire* -sous secteur du système scolaire auquel est confiée la prise en charge des élèves souffrant de différents handicaps et de diverses autres difficultés.

[363] Voir ici LESAIN-DELABARRE Jean-Marc, *Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, Nathan, 1996.

de loterie. Course, rivalité, compétition concurrente, aléatoire, tirage au sort, etc. sont des connotations fortement présentes dans le signifié. On sait qu'ils sont les ingrédients mêmes de la crise mimétique et de sa résolution sacrificielle par le tirage au sort de la victime.

On peut, aussi, réfléchir sur les éloquentes représentations anciennes de l'anormalité que véhicule, en fait, ce terme sous des aspects de modernité anglo-saxonne. L'image turfiste d'un animal qui porte quelque chose sur son dos est proche de celle l'animal sacrificiel. Représentation prenant racine, comme l'imagerie la plus archaïque de la maladie, dans la métaphorique même du bouc émissaire (bestiaire varié selon les cultures) exportant le fardeau de la culpabilité pour en purifier la communauté de façon expiatoire. Il existe, par exemple, un cheval sacrificiel en Inde.

On retrouve, en outre, dans ce terme, le même destin sémantique ambigü que dans le mot *tare* : une surcharge positive pour équilibrer la mesure, mais dont le sens, pourtant, glisse vers une valorisation négative. La correspondance est trop grande pour être négligeable. Le terme paraît neutre en regard des termes plus anciens construits avec préfixes privatifs (*im*bécile, *dé*ficient, *in*adapté, *an*ormal, *dé*bile, *dé*ment, etc.), il est pourtant, lui-même, chargé de connotations péjoratives. En fait, ce terme, véritable catachrèse, par les métaphores fossilisées qu'il contient et rappelle, semble dire bien plus qu'il ne laisse paraître dans son euphémisme neutre.

On peut constater, à travers la généralisation du terme sur le plan international[364], une curieuse rémanence de représentations archaïques et sacrales de la maladie et de la différence qui travaillent les mentalités dans la société, parallèlement aux exigences d'un accès véritablement relationnel à l'intégration, et, sans doute, leur faisant obstacle de quelque manière. Ce fait montre tout le chemin qui reste à parcourir sur le plan institutionnel et social comme sur celui de la relation privée, pour faire, à chacun, une place intégrée dans la communauté et dans la relation interpersonnelle. La question du handicap et de l'AIS est

---

[364] Classification consensuelle utilisée par tous les états membres de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé). Il semble d'autant plus utile de saisir les ambiguïtés et les ambivalences dans les représentations véhiculées par la notion de handicap que celle-ci peut légitimement apparaître comme un souci du législateur de répudier des nosographies plus dépréciatives et de regrouper diverses catégories de personnes (infirmes, mutilés, invalides, déficient intellectuel, psychopathe) en un ensemble cohérent et dans un souci de justice et une perspective de reclassement et d'insertion sociale. (Loi du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés. Loi du 13 juillet 1971 sur les allocations aux handicapés. Loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées.)

révélatrice, depuis le champ de l'éducation, de l'enjeu d'une redéfinition de l'humanisme et de l'homme comme sujet de l'intégration de soi et de l'autre. Elle jalonne, par ses ambivalences, les paradoxes d'une société qui, à chaque pas tenté dans l'issue hors du sacral archaïque et vers la recherche toujours plus efficace de justice, semble menacée de régression à la hauteur même de ses incontestables avancées.

De même, si depuis 1989, on parle d'"*élèves en difficulté"* au lieu de *débiles légers* il faut, bien évidemment, s'en réjouir. Il n'empêche qu'il s'agit peut-être encore d'une forme de relégation institutionnelle. Les discours critiques qui ont travaillé le champ de l'éducation et de l'enseignement spécialisé ont incontestablement opéré. En effet, s'il convient de souligner le flou de la dénomination actuelle *"élèves en (grande) difficulté* ", il faut, par contraste, remarquer la disparition des taxonomies dépréciatives antérieures ("*anormaux d'école", "déficients intellectuels* ", "*débiles légers* ", etc.,) entachées de fatalisme et de croyance à l'irréversibilité et à l'incurabilité. Elles ont fort heureusement été définitivement répudiées. Le regard porté sur ces élèves s'est profondément modifié.

Mais pourtant leur situation ni leur statut ne se sont encore assez améliorés. On constate le manque de confiance en soi et en l'autre qui leur permettrait de s'engager profitablement dans des relations de collaboration et d'apprentissage ainsi qu'une impossibilité à se percevoir comme sujet d'une réflexion. Ils sont, le plus souvent, à leur propres yeux, objets caractérisés dépréciativement. Ils semblent même, parfois, se complaire, dans l'image négative de leur "nullité" qu'ils revendiquent même comme une sorte de parade identitaire, tout en en souffrant, bien évidemment.

On a montré combien l'Enseignement Spécialisé, parce qu'il mettait à part du cursus ordinaire certains élèves, trop souvent, pouvait être considéré comme une reproduction du même et une ségrégation. Exclusion des *tiers* qui, de par leurs différences, ne pouvaient partager immédiatement les mêmes normes. Par contraste, l'*Enseignement Adapté et pour l'Intégration Scolaire* comme institution rénovée fait le pari que la mise à l'écart de ces élèves en difficulté est une bonne solution intermédiaire si elle n'est pas entérinée comme relégation définitive. Le *tiers relégué* n'est plus tout à fait le *tiers exclu* d'une relation de partage des biens symboliques mais il n'est pas encore le *tiers intégré* dans une communication d'intersubjectivité structurante.

Ne retrouve-t-on pas avec les *illettrés* un malaise comparable ?

L'illettrisme est un exemple frappant de disqualification du sujet. Les illettrés, plus que sujets, sont objets d'études qualifiés négativement. Ils sont caractérisés et repérés en fonction de langagiers (à l'oral à l'écrit, en réception, en production). Ils sont aussi repérés pour leur inaptitude à apprendre sur le plan méthodologique. Enfin, ils sont surtout réputés pour leur autodisqualification. C'est dire qu'ils sont surtout affublés de prédicats négatifs qu'ils sont conduits à reprendre, à leur tour, pour se définir. Ils ont intégré une identité négative. Ils ont été persuadés de leur stigmatisation, qui les condamne, en quelque sorte, à l'auto-dissolution de leurs propres aptitudes. Clivés, quelqu'un en eux semble consentir à la minoration où l'autre les condamne.

La littérature sur la question souligne souvent cette différence entre les *analphabètes* et les *illettrés*. Les uns comme les autres peuvent manifester les mêmes compétences ou incompétences objectives mais, à la différence des premiers, les seconds ont intériorisé, entériné, comme une véritable blessure ontologique, leur propre disqualification. Or cette blessure subjective est une blessure inter-subjective.

Le *stigmatisé* est marqué de façon souvent indélébile par le regard des autres sur lui. L'interactionnisme symbolique et surtout les travaux d'Erving Goffmann (*Handicap*, *Stigmates*, *Asiles*) ont bien montré cela, portant d'ailleurs, jusqu'à l'extrême, la difficulté de la méthodologie en sciences sociales ou du travail social.

L'attention portée sur ces phénomènes les négativise peut les réifier et influer sur leur réalité même en leur donnant corps. Responsabilité extrême du chercheur en sciences humaines, ou du travailleur social, *a fortiori* de l'éducateur qui par un simple regard selon qu'il dédaigne, toise, se dérobe, ou, au contraire, s'appesantit, selon les circonstances, avec une sollicitude déplacée peut renvoyer l'autre à une étrangeté excluante, ou à une victimisation. Ainsi, le malaise de ces *tiers pharmakon*, relégués, *de l'intérieur* " (Bourdieu, Champaigne) nous ramène bien à la prégnance de la violence dans l'intersubjectivité (Hegel, Sartre, Girard etc.). La responsabilité de chacun (en priorité de l'éducateur), en toutes circonstances, mais particulièrement en situation de crise, est imparable.

Responsabilité relationnelle : elle n'est pas autocentrée non plus que binaire ou alternative. Elle doit envisager, en priorité, le sort de l'autre. Et l'un des paradoxes les plus notoires de cette redéfinition nécessaire tient sans doute au fait que la responsabilité, pour respecter la réciprocité, ne doit pas se revendiquer dans la réciprocité. À la question de Caïn "suis-je responsable de mon frère ?" la perspective relationnelle répond oui. C'est le

grand mérite de philosophes de l'éthique comme Levinas[365] ou Jonas[366] que d'avoir saisi l'importance de cette non réciprocité méthodologique de la responsabilité dans la relation. C'est bien cette rupture de la réciprocité, ici, qui brise l'enchaînement de la réciprocité violente et qui permet à un autre régime relationnel d'advenir. La tentation d'une telle attitude reste cependant l'égocentrisme ou le narcissisme de la sollicitude[367] qui peuvent toujours se piquer au jeu de cette rupture du cercle de la réciprocité.

Ainsi à trop considérer les phénomènes de l'illettrisme, comme sans doute de l'échec scolaire ou de toute déviance, on les calcifié, par une sorte de nominalisme prédictif et incitatif[368]. Mais à dénier ou à ignorer ces phénomènes on les accroît, tout autant, car c'est y consentir, en laissant les malaises s'amplifier. Le dilemme est fort, l'attitude juste reste à trouver. Nous ne pouvons éviter, *volens nolens*, d'être impliqués dans le cycle de la violence et de sa répercussion dont nous voudrions nous extraire pourtant derrière une déclaration de neutralité. La dérobade, en fait, nous est interdite, la violence intersubjective nous traque, jusqu'à trouver une réponse plus juste.

* Perversion du statut du tiers

Sans plus être véritablement *tiers exclus*, les *tiers relégués* ou les *tiers stigmatisés*, ces *tiers objets de la sollicitude* personnelle ou institutionnelle restent dans une situation qui ne saurait être considérée comme celle d'un sujet à part entière. La relation vécue sur le plan intersubjectif, et sur le plan institutionnel reste malgré la bonne volonté des acteurs, une relation dégradée et dégradante. Elle ne peut contribuer ni à un processus de libération, ni à un processus d'éducation, au sens plein. Certes, le tiers assisté n'est plus complètement le tiers exclu ou sacrifié, qui par son éviction soude un consensus collusif et mystificateur dans une communauté momentanément apaisée (processus classique du

---

[365]Voir à ce sujet l'œuvre d'Emmanuel Levinas et tout particulièrement *Éthique et Infini*, Fayard et Radio-France, 1982.

[366] Voir ici l'œuvre de Hans Jonas et tout particulièrement, *Le principe responsabilité,* Cerf, 1992.

[367] Francis Jacques a saisi cette contradiction et le risque permanent encouru qui était celui de retomber dans un individualisme méthodologique. Voir, tout particulièrement "E. Levinas : entre le primat phénoménologique du moi et l'allégeance éthique à autrui" in *Études phénoménologiques*, ed. Ousia, n°12, 1990, pp. 67-101.

[368] Comme opère l'effet de pygmalion négatif qu'on connaît bien dans l'école, on peut ainsi rendre quasi irréversibles certains traits. N'est-ce pas, dramatiquement, le cas, par exemple, pour le redoutable critère d'*inemployabilité* à propos de certains et qui agit comme stigmate dissuasif pour les patrons .

bouc émissaire), mais son statut, on l'a vu, n'est pas pour autant, encore, celui du tiers intégré dans une relation interpersonnelle libératrice. Le statut du tiers de la sollicitude n'est pas encore celui d'un véritable tiers personnel, intégré à une relation ternaire. Il est pris dans une relation peut-être triadique, mais encore marquée par une profonde disparité, et par les travers de la *mimésis* triangulaire.

Dans une société violente où règne la concurrence et la compétition impitoyable des rivaux de l'égalitarisme, l'école n'est pas en reste. L'égalitarisme jacobin a fait, malgré ses bonnes intentions, de notre école un champ de course à l'élitisme et aux diplômes, l'envie et le désir y sont moteurs. Le *tiers handicapé* tient sur cet hippodrome de l'excellence une place déterminante : tiers qui stimule chez les autres, désormais galvanisés par la peur d'échouer comme lui, le désir de réussir. Tiers qui rapproche le couple des joueurs (qui les rassemble, tout en les opposant dans la rivalité) jusque dans leur même envie d'être, par contraste, les meilleurs. Tiers, enfin de la sollicitude, qui "éponge le surplus économique" des gagnants, rendant la rivalité moins intolérable, la victoire plus décente. Tiers assisté par la sollicitude anonyme des sociétaires, pour la "bonne conscience" générale .

Ainsi la relation interpersonnelle, institutionnelle et sociale reste-t-elle enfermée dans les rets d'une économie pulsionnelle perverse. Les joueurs n'y sont pas encore dans une relation ternaire, libératrice pour chacun, le tiers est enchaîné à un binarisme de l'affrontement qu'il stimule, module et tempère tout à la fois.

Le *tiers relégué*, le *tiers stigmatisé*, exclu de l'intérieur montre que la relation éducative, dans nos institutions, ne peut encore être considérée comme pleinement libératrice, elle demeure pervertie par les enjeux d'une concupiscence[369] pour le savoir, le pouvoir et la reconnaissance sociale. Cela, la plupart du temps, malgré la bonne volonté des enseignants qui ont souvent bien du mal à aller contre les valeurs ambiantes du consumérisme et de la compétitivité. On fait jouer au tiers dans cette économie pulsionnelle un rôle clé, qui, sans doute, exige le maintien dans son statut de dépendance. Aliénation et souffrance qui n'est pas unilatérale mais qui enchaîne chacun des termes de la relation à l'effet de dégradation relationnelle réciproque.

Le sujet blessé dans son sentiment ontologique et sa perception subjective est évidemment le produit d'une relation intersubjective dégradante. Victime et joueur écarté

---

[369] Étymologiquement *con-cupescere* = avoir de la convoitise ensemble, pour des mêmes objets. Désir mimétique.

d'un espace relationnel ou règne une intersubjectivité mutilante, il est à plaindre, et son sort peu enviable, peut donner aux autres l'illusion qu'ils sont par contraste des gagnants. Ils sont tout autant lésés, dans leur structuration propre, par la participation à une société scolaire de la rivalité de la compétition et de la concurrence où toute valeur n'existe que parce qu'elle est réfractée par le désir d'appropriation et la concupiscence commandités par la commune ruée sur des biens intellectuels et symboliques réputés désirables. Le souci d'une plus grande justice et justesse dans l'intersubjectivité n'est pas seulement réservé aux plus fragiles il concerne le sujet de l'éducation comme sujet en relation et, en tant que tel, il s'adresse à chacun. Une relation dégradante pour un terme de la relation l'est forcément pour les autres de par la règle de la symétrie et de la complémentarité.

Tenter une description du tiers exclu dans la configuration relationnelle devient possible, nous avons commencé à le faire. Mais elle n'est plus formalisable, tous les degrés existent sur un curseur continu. Il faut aussi se souvenir que toute exclusion d'un terme de la configuration triadique intersubjective ou institutionnelle lèse la personnification des deux autres.

Le souci de l'intégration du tiers dans l'intersubjectivité triadique concerne chacun. Elle est importante, nous l'avons vu, pour chaque finalité de l'éducation mais elle l'est de façon définitoire pour la troisième fin de l'éducation celle qui consiste à permettre l'émergence d'une subjectivité intégrée par la relation. Il importe donc d'apporter plus de justesse et de justice dans le processus de l'intégration.

Intégration du tiers et éducation

Sont concernées, dans la continuité, l'intégration scolaire et, par là-même, l'intégration culturelle et sociale. Mais il importe, là encore, de redéfinir l'intégration si on veut lui conserver clairement une valeur positive. L'intégration, on l'a vu avec Bourdieu, peut être un processus paradoxal il faut définir à quelles conditions elle sera processus et valeur éducative.

L'école de la République accordait une véritable transcendance à la laïque. Héritière des lumières et de l'universalité chrétienne, la laïcité[370] devait permettre l'intégration de chacun au-delà des différences sexuelles, sociales, culturelles et religieuses.

---

[370]Consulter ici l'excellent ouvrage de Baubérot Jean, Gauthier Guy, Legrand Louis et al. *Histoire de la laïcité*, sous la dir. de Lequin Yves, CDDP de Franche Conté, 1994.

Longtemps les valeurs romantiques, folkloriques et ethniques des régionalismes ont semblé menacer cette conception universaliste de l'intégration. Aujourd'hui les préoccupations ethniques, particularistes et communautaristes semblent de nouveau menacer le vaste projet d'une intégration nationale (voire européenne ou internationale) et universelle. L'échec scolaire, les banlieues et l'exclusion sociale obligent à poser la question du ghetto avec l'image durable de ségrégation dont elle est porteuse. De nombreux jeunes scandalisés tant par l'exemple de la société (dite d'accueil et qui rejette) que par la génération des parents qui n'ont pas réussi leur intégration, se réfèrent désormais dans leurs processus d'acculturation à des ethnies[371] plus artificielles qu'historiques[372]. Parler dans ces conditions d'intégration surprend quand c'est plutôt la désintégration qui menace le tissu social. La pertinence de l'anthropologie relationnelle apparaît, là encore. Autant que sur le plan social c'est bien sur le plan intersubjectif et interpersonnel que peut se jouer ou se déjouer l'intégration. Mais auparavant il faut définir cette notion de façon plus exigeante et véritablement relationnelle afin d'éviter tous les malentendus et les paradoxes soulignés par la critique de la Reproduction.

Il importe pour saisir toute l'enjeu de cette dimension relationnelle, de bien distinguer l'*intégration* de l'*assimilation* ou de l'*insertion*[373]·comme modèle de socialisation

* L'assimilation

---

[371] Ainsi les bandes se réfèrent-elles bien souvent à des sous-cultures de synthèse, empruntant à la culture d'origine fantasmée (islam imaginaire, ethnographie africaine recomposée)mais aussi à des apports modernes, et de provenance américaine (exemple la culture zoulou des banlieues). Identification au moins autant négative que positive, et accordant certainement plus de poids à l'anti-modèle qu'au modèle..

[372]Voir ici les articles composant les dossiers *La France des banlieues* dans le numéro d'*Esprit* de février 1991. Tout particulièrement Marc Kokoref "Tags et zoulous une nouvelle violence urbaine", pp. 23-37. Hervé Vieillard-Baron "Le risque du ghetto", pp. 14-23. Olivier Roy, "Ethnicité, bandes et communautarisme", pp. 37-48. Genestier, P. "Pour une intégration communautaire", pp. 48-60.

[373] Voir Jacqueline Costa-Lascoux*De l'immigré au citoyen* ; La documentation française 1989. Voir aussi le rapport du groupe technique présidé par Philippe Nasse *Exclus et exclusions, Connaître les populations comprendre les processus ;* La France, l'Europe Xè plan. La documentation française 1989-1992. Voir aussi *La France de l'intégration*, Dominique Schnapper, Gallimard, 1991.

L'assimilation implique que chacun se comporte en conformité avec les normes langagières et culturelles d'une communauté dominante qui les impose, sans distance critique.

On considère que les normes langagières, culturelles, comportementales, morales, du groupe dominant sont les meilleures et même les seules dignes d'être des normes. L'acculturation et la socialisation, alors, doivent forcément passer par l'adaptation à ces règles culturelles. L'assimilation se fait par l'expulsion, hors norme, de tout ce qui y résiste. Exclusion massive de groupes ou d'individus qui sont désignés, alors, par des catégorisations et des caractérisations négatives. Les exclus sont renvoyés à l'anomique, à la non-culture. Ce modèle d'acculturation est encore largement en usage malgré les critiques dont il a été l'objet.

Ce mode de communication sociale qui refuse les différences passe généralement pour ethnocentrique. La sociologie des années 70, notamment la critique de la Reproduction sociale par l'école (Bourdieu, Passeron, etc.) lui reproche d'être ethnocentrique et sociocentrique, c'est-à-dire de considérer que ses normes sont universelles et seules légitimes. Ce modèle de socialisation est accusé de stigmatiser les écarts et les différences qu'il ne peut accueillir, en exerçant une *violence symbolique*. Il ne saurait correspondre aux exigences d'une anthropologie relationnelle.

* L'insertion

Le modèle de l'*insertion* est celui de la cohabitation dans la tolérance réciproque d'individus et de groupes divers. On souhaite insérer les handicapés, les chômeurs, les immigrés sans pourtant déranger l'organisation de l'ensemble. On désigne par là, l'attitude qui consiste à laisser à un individu, un groupe, ou une culture, une place parmi les autres, à côté des autres. Cela peut se faire sans qu'on envisage une (re)structuration des places antérieures ni une remise en question des normes et des représentations symboliques des groupes ou individus en présence. On fait une place aux groupes et aux individus, dans la juxtaposition d'une collection de membres hétérogènes. Dans ce modèle, on admet la différence culturelle et le polyculturalisme avec l'incommensurabilité des normes des valeurs et des comportements comme une fatalité incontournable.

L'insertion s'accommode de la différence et implique un modèle d'acculturation relativiste. Dans cette attitude de relativisme culturel on parle de tolérance, de respect des valeurs de chacun, et, en cela, c'est certainement très positif pour favoriser la cohabitation

dans une société moderne mais ce respect de la différence aboutit cependant très vite à l'indifférence, voire aux ghettos. Ce modèle est finalement celui qui favorise l'éclosion des clivages ethniques particularistes et communautaristes.

On se conforte dans ses idéologies, ses valeurs propres, ses représentations non remises en question. A chacun sa vérité : sur le plan philosophique on est conduit à adopter des positions sceptiques, voire cyniques. On renonce à la question de valeurs universelles qui vaudraient pour tous. Il n'y a que des idéologies plus ou moins arbitraires, pas de rationalité universelle mais des représentations différentes etc.. Dans ce contexte les individus sont isolés, les groupes communautaires sont hermétiques aux autres, le lien social est, dans le meilleur des cas, simplement fondé sur l'intériorisation de règles minimales requises pour préserver la cohabitation.

On table sur le plus petit commun dénominateur pour organiser un *modus vivendi*. Le risque, alors, est celui de la juxtaposition d'individus ou de communautés isolées dans leurs particularismes. Cette hétérogénéité fragmentée du social aggrave les risques de conflit, lorsque le pacte minimum de moindre agression ne peut plus être respecté. Là encore les exigences de la relationnalité ne sont remplies.

* Pour une véritable intégration relationnelle

Le modèle de l'intégration est bien plus exigent sur les plans logique, anthropologique et éthique. Là, il s'agit de faire une place à chacun selon des normes comportementales et culturelles qui restent à redéfinir dans la rencontre et la négociation. Il convient alors, d'accueillir *parmi* et non seulement de tolérer *à côté*. On ne s'accommode plus seulement de juxtaposition mais on cherche l'articulation.

Un tel travail relationnel de cohérence, de congruence et de mise en synergie ne peut s'accomplir, on s'en doute, sans réglage communicationnel interpersonnel fin. On ne met pas seulement l'accent sur la différence mais sur la recherche des ressemblances, on fait la lumière sur les grands invariants culturels, ceux qui préexistent comme ceux qui peuvent être trouvés en commun dans la rencontre (Jacques). Cela implique une restructuration de l'organisation sociale, un débat intercommunautaire sur les valeurs et le souci de préserver une rationalité commune. Les différents groupes sociaux s'engagent à questionner leurs normes, leurs points de vue, et à chercher en commun de nouveaux *modus vivendi* dans le débat, la négociation, l'argumentation, le dialogue et l'écoute réciproque (Jacques).

Ce modèle de communication culturelle est plus dynamisant et plus juste : on souhaite construire une société qui ne produise plus d'exclusion. Cette recherche en commun ne peut plus se contenter du relativisme, mais elle ne peut pas non plus s'appuyer sur des valeurs universelles antérieures non réexaminées (ethnocentrisme). Celles-ci doivent être recontextualisées.

La société qui se veut intégrative doit s'engager dans la recherche d'un universel "au dessus de tout soupçon [374]", non pas moral mais éthique et toujours à revisiter dans le respect des règles d'un dialogue non violent et non manipulateur.

Ce modèle d'acculturation ne s'appuie plus sur une image du sujet comme individu, mais comme personne en relation avec les autres. Il met en avant la nécessité d'un dialogue interculturel et interpersonnel dans son élaboration. En éducation cela donne un nouvel éclairage sur la nécessité de défendre et préserver une vraie laïcité comme espace relationnel non manipulateur qui garantit cette élaboration.

Ce modèle apparaît encore volontiers, aujourd'hui, comme utopique, il reste pourtant à promouvoir comme le seul susceptible de vivre, dans la cohérence et la justice, les exigences d'une société pluriculturelle.

Sur le plan philosophique il implique qu'on réfléchisse aux conditions rationnelles et éthiques d'un "agir communicationnel". C'est actuellement le programme de plusieurs philosophies de la communication, c'est notamment celui du philosophe allemand Habermas. On pourrait cependant lui reprocher de faire la part trop grande au souci du consensus et de minimiser la place et le temps nécessaire aux revendications personnelles et communautaires malgré les risques de conflit que cela comporte, quelquefois, comme temps de nécessaire identification et réappropriation. Le modèle relationnel de Francis Jacques, grâce à la part plus grande qu'il laisse à la différence dans le processus de communication, échappe à cette critique.

Pour une intersubjectivité de la libération il importe de penser l'intégration relationnelle du tiers avec la valorisation du plus petit, sans dénigrement des qualités vitales et bonnes, la *coalition pour*, le renoncement, le pardon, le conflit créatif, l'appropriation

---

[374] Nous entendons par là une conception de l'universel qui aurait compris mais aussi surmonté la critique de la raison ethnocentrique opérée par les "*philosophes du soupçon*." Cette redéfinition, avec celle de l'homme, fait partie du programme d'une anthropologie relationnelle philosophique.

/désappropriation des jeux de langage. On le voit, une anthropologie relationnelle éducative sera en mesure d'analyser finement ces conditions de l'intégration relationnelle par les *praxis discursives et textuelles* éducatives. Mais auparavant, il convient d'enquêter sur les conditions d'intégration du tiers et d'une configuration relationnelle vraiment intégrative dans l'intersubjectivité. Le sujet de l'éducation émerge d'une relation dont la configuration libératrice passe par l'intégration du tiers dans la géométrie relationnelle triadique. Mais, sans pour autant réifier ce tiers, nous l'entendrons plutôt comme posture tierce. Cela nous demandera d'analyser les conditions *a priori* d'une intersubjectivité intégrative en éducation en rapport avec la configuration subjective qui lui correspond. Mais auparavant, pour étayer et conforter notre étude par une dimension historico-critique nous examinerons quelques modèles de l'identification intersubjective dans la relation.

QUATRIÈME PARTIE

QUELQUES CONCEPTIONS DE LA DEFINITION DE SUBJECTIVITE DANS LA RELATION

> *Même le plus optimiste des hommes sait maintenant qu'une civilisation peut devenir dangereuse pour l'humanité. Il suffit qu'elle se soit constituée et développée d'après une définition imcomplète ou même fausse de l'homme.*
>
> Georges Bernanos. *La liberté pour quoi faire* ?

Les conditions de l'identification du sujet dans la relation préoccupent les sciences humaines depuis quelques décennies. Leurs approches étant souvent convoquées dans les discours sur l'éducation nous prendrons soin ici de les consulter afin de mieux spécifier par la critique le propre de l'anthropologie relationnelle. L'enjeu est de taille : il s'agit de dégager ce qui demeure d'obstacles épistémologiques pour laisser émerger une conception vraiment relationnelle et donc moins violente.

La psychologie (psychopathologie comme psychologie cognitive) semble évoluer chez ses meilleurs représentants vers une épistémologie relationnelle. La sociologie de l'acteur, de l'interacteur ou la réflexion de l'ethnométhodologie de l'éducation à certaines conditions pourraient même enrichir les concepts de l'anthropologie relationnelle. La

linguistique de l'énonciation a jeté quelque lumière sur la subjectivation. Les processus de l'identification du sujet dans la relation n'y sont cependant pas toujours pensés selon ce qui nous semble être configuration de la réduction de la violence. A partir du constat des acquis comme des limites des approches en sciences humaines nous nous attacherons, particulièrement, à discerner les concepts propres d'une anthropologie relationnelle pour rendre compte des fonctionnements et des dysfonctionnements de la relation éducative.

Cela nous conduira à examiner le concept de *relation interlocutive* plus apte à montrer les dysfonctionnements de l'éducation dans leurs conséquences négatives sur l'identification subjective. Notre étude s'attachera à l'examen critique de l'approche jacquéenne dans laquelle notre réflexion plonge ses racines mais par rapport à laquelle elle doit encore dégager sa spécificité. Les concepts de *skandalon* et de *pharmakon* seront activés pour éprouver encore leur pertinence d'analyseurs de la relation éducative.

À l'issue de ce chapitre, pour développer notre étude relationnelle de l'intégration du tiers, dans la réalité interpersonnelle comme institutionnelle nous serons amenée à préciser les concepts de *tiers personnel* et de *personne* pour déssiner la configuration du sujet de l'éducation. De cette approche comparative autour de la question des conditions de la réduction de la violence en éducation il nous faudra tirer les conclusions qui s'imposent pour l'épistémologie des disciplines de l'éducation et, particulièrement, pour leur dialogue. Ce point de vue d'une anthropologie relationnelle sans être en contradiction avec ceux des approches relationnelles voisines en sciences humaines doit être étudié dans le dialogue avec ces disciplines. Il s'agit de préciser les ressemblances et la spécificité dans une dimension critique respectueuse de questionnements et des particularités épistémologiques. Dialogue d'autant plus utile que ces disciplines, dans leurs développements actuels, nous l'avons souligné, au chapitre précédent, s'engagent dans des approches relationnelles réelles dépassant, jusqu'à l'aporie, les limites des postulats fondateurs. L'intérêt d'une perspective critique selon le point de vue d'une anthropologie relationnelle en éducation par sa vocation de définir une configuration intersubjective plus juste est grand dans nos sociétés en proie à la violence.

Si, dans les sociétés traditionnelles et hiérarchiques la définition de l'identité des sujets ne pose pas vraiment problème, les processus d'identification dans les sociétés modernes sont en revanche, très complexes. En effet, dans les sociétés sacrales, les individus, dans le souci de limiter la rivalité et ses affrontements, se distinguent soigneusement, selon les catégories de castes, de classes professionnelles, de sexe, d'âge, etc. (voir Dumont, Girard,etc.). Aussi le processus d'identification est-il soigneusement marqué par des prototypes catégoriels, cernant méticuleusement les comportements et attitudes attendues. Les cultures, comme systèmes de normes et de valeurs communes avec des interdits et des rituels partagés, proposent ainsi, des catégories (étym,. *Kategoresthai* : trier et accuser sur la place publique) qui peuvent aller jusqu'à la prescription de *personnalités de base* (Kardiner). Dans les sociétés traditionnelles sacrales, les critères d'identification sont codés et injonctifs : les activités, les biens, les noms, l'habillement, et jusqu'aux attitudes les plus intimes psychologiquement, sont imposées aux participants qui sont sensés les intérioriser et s'y conformer. Les repères identitaires sont stables. Ils sont minutieusement balisés, dans le temps, par des rituels initiatiques auxquels,

chacun, dans la communauté, attache beaucoup d'importance. Des manuels implicites ou explicites de savoir vivre règlent les attentes réciproques.

Dans les sociétés modernes, pour le meilleur et pour le pire (voir plus haut), cette contraignante injonction communautaire se distend. La proximité entre les individus se fait plus grande, les hiérarchies, sans disparaître pour autant, s'occultent. Les repères identitaires se gomment, s'estompent et se démultiplient, tout à la fois. Les critères se font plus souples et subtils, difficiles à discerner. L'égalitarisme (toujours pour le meilleur et pour le pire) brouille les pistes. Les catégories se rapprochent et se chevauchent, les identités antagoniques antérieures (hommes/femmes, jeunes/vieux, groupes sociaux, régionaux, nationaux, etc.) s'imitent et se confondent réciproquement. Cette complexification avec permanente inversion réciproque des modèles identificatoires peut être considérée, comme une source de violence endémique pour les sociétés modernes. La société moderne vit une permanente "*crise du degree"* (Girard).

Cela ne facilite pas l'identification subjective dans le choix de ses traits caractéristiques ni comme processus dynamique dans le temps (tout particulièrement ce temps de l'éducation qui fait ici l'objet de notre étude). L'identité moderne est problématique, elle se construit dans le déséquilibre ou l'équilibration toujours précaire. D'identification (avec ses menaces de rivalité) en différenciation, d'appartenances en distanciations, l'individuation moderne semble vouée à une dynamique de crise et d'instabilité permanente. *A fortiori* dans nos sociétés post-modernes où l'on assiste à la désaffection des idéologies comme d'un sens universel et transcendant. Les identités, les discours et les genres se confondent. On assiste à une permanente inversion des modèles identificatoires. Une indifférenciation généralisée avec perte de repères peut s'instaurer de manière bon enfant ou de façon catastrophique. Sur le plan des sexes, des âges, des discours, les différences de comportement s'estompent, les barrières rituelles sont transgressées. Le désinvestissement des institutions s'opère. À en croire les censeurs de la post-mosdernité on rejette le théorique et le conceptuel. Une indifférence frivole et une inconstance de zappeur recouvre le champ culturel tout entier[375]. La société post-moderne vit une crise permanente, quoique dépourvue de tragique.

L'individuation post-moderne toujours précaire. se fait selon un mode individualiste et narcissique. Elle peut aussi donner lieu à des identifications de repli collusives dans de petits groupes communautaires hostiles à l'altérité, quelquefois tentés par des nostalgies passéistes et réactionnaires de retour au sacral. Dans un tel contexte, les institutions, les groupes sociaux, les communautés, les affiliations discursives et textuelles, les pratiques culturelles sont doublement menacés. Transgression permanente des genres et des frontières, indifférenciation, alternent avec particularismes intégristes, groupes de pression ou spécialistes bornés. La communication sociale hésite entre ces formes apparemment opposées mais tout aussi représentatives de Babel.

Dès lors, s'il importe de déverrouiller les discours et les communautés, pour permettre leur commensurabilité. Il faut tout autant réguler les syncrétismes protéiformes qui

---

375 Gilles Lipovetsky, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, 1983.

caractérisent ce malaise dans la civilisation, interdisant une subjectivation harmonieuse et ouverte à l'altérité. Une approche vraiment relationnelle du processus identificatoire pourrait, tout à la fois, rendre compte de cette crise permanente, et permettre d'envisager une issue. Sans minimiser les unités plus larges que sont les institutions, les groupes sociaux, les communautés, les affiliations discursives et textuelles, les cultures etc. (qui, à quelque niveau, ont leur pertinence de paliers de structuration cohérente), c'est dans la relation intersubjective que s'opère le noyau du processus d'identification. Relation essentielle de désir où l'intersubjectif vectorise toujours un dessein affectif, cognitif et pratique. La relation éducative est ici déterminante. Il importe dès lors de favoriser par l'éducation un processus harmonieux et pacifique d'identification subjective dans et pour une configuration intersubjective ouverte à l'autre.

La psychologie traditionnelle concevait l'ontogenèse comme le développement de la psyché (entité à part entière et séparée). La psychologie relationnelle, par contre, considère le développement de la personnalité comme une *identification* : "*Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications*"[376]. Ici l'intéressante polysémie du terme *identification* retient l'attention. Le verbe *identifier* peut être transitif ou réfléchi. Dans le premier cas (identifier un criminel), il indique l'action de discriminer, en référence à des catégorisations. Dans le second cas (s'identifier), il indique le fait de se particulariser autant que celui de se rendre identique à quelqu'un ou à un groupe. Ambivalence significative par rapport à notre perspective anthropologique : le processus d'identification est celui-là même par lequel le sujet se constitue, paradoxalement, dans sa différenciation par la ressemblance avec l'autre. Enfin, le substantif *identification* désigne, tout à la fois, le mouvement ou l'opération par lesquels le sujet se constitue et le résultat même du processus. La notion semble prometteuse, par sa polysémie elle est susceptible de dévoiler les paradoxes de la relation mis en lumière plus haut mais sa pleine efficacité dépendra de l'usage dans un réseau notionel qui pourrait lui donner (ou non) un statut de concept.

La psychologie relationnelle, au-delà de l'identité familiale, comme identité groupale avec l'adoption de mêmes comportements et valeurs, semble bien percevoir les risques d'affrontement liés à l'identification à l'autre. Freud, ou plus tard Lacan, analyseront l'affrontement aux parents ou autres *imago* à travers l'Œdipe et ses complications. Désormais on sait mieux, grâce à la psychologie relationnelle, comment l'autre (et l'Autre) tiennent une place essentielle dans le développement harmonieux ou les dérives pathologiques de la subjectivité. Le passage par une étude plus précise du processus d'identification subjective chez Lacan s'avère donc indispensable pour notre parcours. Un examen de son apport à la théorie de la subjectivité est utile, non seulement parceque ses travaux restent très influents sur les discours et pratiques discursives actuelles en éducation mais, surtout, parce que cette tentative semble à première vue très voisine de notre propre approche. Cerner les ressemblances et les différences entre les deux modèles devient

---

[376] Jean Laplanche et Jean-Baptiste Pontalis : *Vocabulaire de la psychanalyse* , PUF; 1967. p. 187. Voir, notamment, article "Identification", 187-195.

nécessaire pour situer, dans sa spécificité, la perspective d'une anthropologie relationnelle éducative en philosophie, avec ses enjeux propres.

Les questions que nous poserons à Lacan sont celles de l'exigence relationnelle. Son système conceptuel veut rendre compte du conflit qui surgit de l'appropriation de l'objet du désir ou des conduites de l'autre dans l'identification. Il est donc important de saisir le lien avec la théorie mimétique. La réciprocité violente relationnelle trouve une résolution au niveau du développement du sujet : celle de l'accès au symbolique. Dès lors il faudra comparer le *symbolique* selon Lacan avec le *pacte symbolique* de notre propre réseau conceptuel. Enfin seulement, nous serons en mesure de dire si cette conception de la genèse du sujet permet d'envisager une réduction de la violence et donc d'évaluer sa validité comme paradigme pour l'éducation.

Lacan forclusion ou intégration du tiers personnel ?

L'élucidation lacanienne du procès de l'identification subjective avec pour horizon le devenir du sujet dans *l'ordre du symbolique* semble, en effet, pouvoir être resituée par rapport à la perspective d'une anthropologie relationnelle selon un point de vue philosophique en éducation. Les deux projets se jouxtent par quelques aspects significatifs : genèse relationnelle de la personnalité, place décisive réservée au tiers, importance déterminante du symbolique, confiance en une praxis discursive dialogique pour résoudre les dysfonctionnements dans le développement de la personnalité. Autant de ressemblances qui rendent encore plus patentes et significatives les différences. La comparaison minutieuse de quelques-uns des concepts carrefours de l'une et l'autre démarche clarifiera le débat ultérieur. Cette élucidation des enjeux conceptuels appartient aux prolégomènes de l'anthropologie relationnelle dont le point de vue reste à définir dans son originalité et sa pertinence (spécifique mais non exclusive) là où l'autre a déjà fait ses preuves et montré ses limites sur le plan clinique et théorique.

La dimension critique, voire polémique, sera donc constitutive de ce projet comparatif. Nous nous efforcerons d'éviter deux écueils dans notre navigation (l'un méthodologique l'autre déontologique) : négliger l'hétérogénéité épistémologique des deux démarches, évacuer le respect et l'admiration que mérite l'entreprise monumentale du docteur Lacan. Celle-ci, en effet, renouvelle la clinique psychopathologique et la lecture de Freud par une originale réflexion épistémologique. Innovation créatrice infailliblement soutenue par une culture encyclopédique qui puise tant aux sources traditionnelles de la médecine (critique vitaliste de l'organicisme et du biologisme) qu'à celles de la philosophie (héritage kantien de la question de la subjectivité et surtout hégélien[377] ou sartrien par l'agonistique intersubjective du désir) des sciences humaines (apports du structuralisme linguistique) ou même de la littérature.

Aussi, après avoir situé le projet de Lacan (sans une prétention à l'exhaustivité qui serait ridicule et risquée pour une œuvre complexe et volontiers hermétique), nous ferons en fonction de nos propres objectifs quelques comparaisons conceptuelles appréciant les enjeux et les impacts dans le domaine de l'éducation. Quatre questions imbriquées scanderont la dramatique de notre dialogue avec Lacan :

1) Quelle commune mesure du schème processuel de la relation à l'autre et à l'*imago* qui engendre dans ses ambivalences la dynamique de l'*identification* chez Lacan avec celui du *désir mimétique* et du modèle dialogal qui inspirent notre propre analyse de l'intersubjectivité ?

2) La réflexion de Lacan est préoccupée d'éthique : la définition d'une *orthopersonne* qui puisse transcender l'agressivité et les dysfonctionnements de la relation intersubjective. Son modèle pour dépasser les aléas d'une relation marquée par le tragique de l'ambivalence souhaite se démarquer tant du biologisme de Freud (*Éros* et *Thanatos*) que

---

377 Lacan a suivi très attentivement le séminaire de Kojève sur Hegel pendant quelques années.

de la solution historique de Hegel, qui sont selon nous des impasses. Y parvient-il ? Les ressources que l'auteur propose alors peuvent-elles satisfaire à l'exigence d'un sujet non violent en éducation?

3) L'étude de la genèse de la subjectivité et de la délimitation entre une dynamique normale et des impasses pathologiques (névrose, psychose) conduisent Lacan à définir une intéressante catégorisation ternaire de l'ontologie et de l'existence (*imaginaire, symbolique, réel*). Cette conception du *symbolique* peut-elle éclairer notre propre conception d'un *pacte symbolique* sur le plan de l'ontogenèse ? La trichotomie conceptuelle dans laquelle est prise la notion Lacanienne peut-elle aussi conférer de l'intelligibilité à notre propre point de vue ?

3) La notion de *tiers personnel* tient une place déterminante dans la structure, comme dans le procès, de sujectivation chez Lacan. Tiers dans le développement normal du sujet (*le Nom-du-Père*) comme *tiers thérapeute* dans la praxis discursive de l'analyse. Cette compréhension-là du tiers et de la tiercéité peut-elle, *mutatis mutandis,* être pertinente pour éclairer la tiercéité en éducation ? Quelles comparaisons avec la place du tiers en éducation dans la genèse du sujet pour sa dynamique idéale comme pour ses impasses ? Y a-t-il une comparaison possible entre l'action du tiers thérapeute dans le *transfert* et celle de l'enseignant comme médiateur ou remédiateur de cette ontogenèse? Enfin, le sujet lacanien défini dans une certaine configuration triadique est-il comparable au sujet (comme personne) défini dans une configuration relationnelle de l'intégration du tiers en philosophie de l'éducation ?

***** Le projet de Lacan

Au-delà de certaines lectures scientistes ou individualistes, Lacan croit utile de revenir à Freud pour lui rendre justice, notamment dans sa compréhension de la subjectivité "*wo es war, soll ich werden* ". Son propos est bien de dégager une théorie précise du sujet psychanalytique là où régnait encore un certain flou. Il faudrait, pense-t-il éradiquer les illusions idéalistes en psychologie qui font utiliser la méthode psychanalytique à certains, pour conforter l'ego et *"arrondir le moi (..) lui donner des formes sphériques, en intégrant ses états disjoints*". Tout en prolongeant la critique freudienne de la raison il veut attaquer définitivement une *egopsychologie* qui demeure cartésienne. À la lumière des avancées de la philosophie de l'intersubjectivité (Hegel, Husserl, Merleau-Ponty, etc..) et de la linguistique structurale (Saussure, Jacobson, Benveniste, etc.), Lacan veut repenser la place de l'autre dans la genèse du sujet. L'émergence intersubjective du sujet se fait à travers le langage plus que la pensée. C'est cette place nouvelle donnée au langage dans lequel s'articulent les notions d'autre et d'Autre qui caractérisent la métapsychologie de Lacan. Avant de discuter les concepts retraçons rapidement le processus du développement normal de la subjectivité, selon l'auteur.

Genèse du sujet en miroir

Le destin du sujet dépend, en effet, pour Lacan, de la manière dont est vécue la relation à travers la triade familiale. Dans la première enfance le sujet est pris dans une relation fusionnelle et volontiers confusionnelle avec la mère. Si cette expérience éveille et enrichit l'être biologique, moteur et affectif de l'enfant elle ne lui permet cependant pas

encore de saisir son corps propre ni d'accéder à une image de soi comme être séparé. Sa perception aliénée par celle de l'autre ou de l'image de l'autre (*imago*) est facilement altérée par des *fantasmes d'un corps morcelé aux membres épars pêle-mêle avec ceux de la mère*. Sur le plan affectif, il nage dans une ambiance où il se croit le *phallus* de la mère. Le *phallus* pour Lacan est un objet imaginaire, distinct de l'objet empirique qu'est le pénis, il désigne une sorte d'obscur objet du désir. Ainsi l'enfant se prend-il, lui-même, pour l'objet du désir de la mère. Pour accéder au stade du sujet il lui faudra rompre avec cette illusion d'être l'objet du désir de l'autre. Illusion qui devient vite mortifère dans la mesure où elle entretient l'enfant, ou même plus tard l'adulte, dans un état onirique proche de la dépendance du nourrisson. Le sujet reste alors enfermé dans une satiété statique et passive qui lui interdit l'accès à la dynamique de subjectivation et au monde des échanges symboliques avec les autres.

Le passage ne sera possible que grâce à l'interaction. La mère elle-même doit favoriser cette séparation et cette désillusion. Elle devra faire en sorte que l'enfant comprenne qu'à lui seul il ne saurait combler son désir. Mais cette prise de conscience ne se produit pas seulement dans la relation dyadique : elle s'opère surtout par l'intervention d'un tiers. C'est en effet le père comme *tiers intrus* dans la dyade fusionnelle entre l'enfant et la mère, qui va autoriser (ou non) cette séparation. Lacan dit que l'enfant abandonne les signifiants maternels premiers devant l'interdiction paternelle vécue comme menace de castration. Cette *partition* sera véritablement cause d'une *parturition*. La métaphore avec la rupture du cordon ombilical de chair qui déclenche le réflexe de la respiration autonome est sans cesse utilisée. Cela occasionne l'accès à une véritable *ex-sistenc,* comme naissance véritable (voir Denis Vasse *l'ombilic et la voix).*

Une étape viendra jalonner ce processus : celle du *stade du miroir*. Cette étape, constatée cliniquement par Lacan, n'est pas encore conquête de l'autonomie, mais elle est moment jubilatoire d'une première réunification du moi et du corps propre. L'enfant perçoit un reflet dans le miroir, stade inaugural où l'autre capté par l'image (imago) est constitutif du moi. Une persistance dans ce stade ou une éventuelle régression fera que le sujet (putatif) demeure au stade de l'*imaginaire* plutôt que d'advenir au *symbolique*.

En fait, Lacan parle surtout du *Nom-du-Père*, plus encore que l'action empirique d'un père réel, c'est l'action symbolique du *Nom-du-Père,* comme instance tierce de la loi et du signifiant à travers le discours de la mère qui opère. Celle-ci doit, en effet, porter à travers son discours le désir de l'Autre (*Nom-du-Père*), elle ne doit pas faire accroire à l'enfant qu'il est, lui-même, l'unique objet de son désir. Par là, elle autorise l'enfant à quitter le giron maternel.

Si la séparation a lieu en temps voulu le sujet peut désormais investir les signifiants, l'*instance du symbolique*, et se lancer dans l'humaine aventure. Là, il cherchera un sens en renouant un lien, non plus de chair celui-là, mais de paroles et de symboles, avec les autres.

L'impossibilité de prendre en compte ce tiers (le *Nom-du -Père, ou l'Autre)* pour l'intégrer, est désignée comme la *forclusion du Nom-du-Père*. Elle condamnerait l'individu à la *névrose*. Il s'agit là d'une impossibilité d'accéder au *symbolique* par défaut. Le sujet reste

dans l'*imaginaire*, par peur d'être dupe. Lacan dira, jouant avec l'homophonie, *seuls les non-dupes errent* (*séminaire sur l'angoisse*). L'errance dans l'*imaginaire* caractériserait la névrose. Le *symbolique* exige, en effet, de s'engager et,de prêter un minimum de crédit aux communes conventions et aux codes qui structurent les croyances dans la communauté.

On peut aussi selon les évènements qui ont présidé à la structure de la personnalité être amené à basculer dans la *psychose*. Là, il s'agit, au contraire, d'une impossibilité de rester dans le *symbolique,* par excès, en quelque sorte. Dans la psychose l'individu ne peut plus *symboliser* ses conduites et il prend son *imaginaire* pour le *réel*. Il néglige les médiations du *symbolique* ou codes de la communauté.

Mais le développement harmonieux ou processus canonique de la construction de la subjectivité n'est pas seulement menacé à bâbord et à tribord par la névrose et la psychose comme Charibde et Scilla d'une périlleuse navigation, il serait aussi guetté par l'écueil de la *pseudo-personne* ou de la calcification du *Moi*. Si le *sujet* [378] véritable et plein, surgit en effet, dans la *fente* [379], il ne lui préexiste pas. C'est par elle qu'il peut advenir. C'est alors la *refente* [380]qui menace d'enfermer le Moi dans les rôles que le social lui impose et auxquels il peut toujours être tenté de trop s'identifier. Aussi le sujet est-il hypothétique et problématique, toujours fragilisé dans sa dynamique émergente.

Une entreprise épistémologique qui veut bouleverser les frontières et les catégorisations établies

L'intérêt de cette métapsychologie est donc de poursuivre le projet de Freud : réintégrer la névrose et la psychose dans le processus même de la genèse de la personnalité. Les dérives pathologiques deviennent des états particuliers soumis à des fluctuations et susceptibles de guérison comme de complications. Elles diffèrent par rapport à la norme, mais de façon toute relative, elles manifestent des tendances dont la norme elle-même n'est pas exempte. Elles cessent d'être rejetées dans l'altérité absolue d'un état réifié et irréversible. Le curseur et le degré varient mais pour un processus identique. La sensibilité de l'équilibre humain, dans son drame intersubjectif, implique une vulnérabilité à la réversibilité, dans un sens comme dans l'autre. La thèse du jeune Lacan[381], montre à travers "*le cas Aimée* " la guérison d'une psychose. La psychose, n'est plus le domaine d'une aliénation radicale qui rejette hors du sens le forcené, elle est réinscrite dans le champ de l'intelligibilité que gouverne l'intersubjectivité. Mais, inversement, le prix à payer en est la suspicion portée sur les conduites apparemment les plus rationnelles. L'ordre

---

[378]"*Le sujet vrai est le sujet de l'inconscient (...) la révélation de cette vérité.. se fait à travers le dialogue avec l'analyste*", elle s'opère "*contre le refoulement"* et *"est révélée par les symboles"* , Lacan, *Ecrits* p. 372.

[379] Processus d'orthosubjectivation qui conduit le sujet toujours à soulever les masques et à ne pas s'identifier strictement aux rôles que le social lui impose.

[380] (la *refente* comme pétrification du sujet qui se fige en un rôle)

[381] Thèse de doctorat en médecine de Lacan soutenue en 1932, *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*, republiée au Seuil, 1975. Pour l'analyse voir Bertrand Ogilvie, *Lacan, le sujet* , PUF, 3° ed. 1993. ou encore Jeanne Allouche, *Marguerite ou L'Aimée de Lacan*, EPEL, 1990.

sacro-saint (sacral selon nous) des catégorisations nosographiques est sérieusement ébranlé. Il n'y a en effet, semble-t-il, pas de démarcation absolue entre la raison et la déraison mais une histoire interpersonnelle dont la dramatique et les conflits moraux peuvent déboucher et s'enflammer dans des états paroxystiques réversibles. Cette découverte on s'en doute pouvait contribuer à une critique du sacral[382].

Autre conséquence, le développement intersubjectif de la personnalité avec ses aléas pathologiques *est* reconnecté sur la dimension éthique. Ainsi, le développement du *sujet vrai*, en chacun, est-il un devoir moral pour Lacan. '"*Wo es war' soll ich werden", c'est un devoir moral qui s'annonce,(...) devenir c'est-à-dire non pas survenir ni même advenir mais venir au jour de ce lieu même en tant qu'il est lieu d'être*"'[383]. Soulever le voile de la méconnaissance, malgré les efforts qu'il en coûte, s'impose au sujet pour *venir au jour* et pour annihiler les résistances qu'oppose le phénomène du Moi. Il y a chez Lacan quelque chose du philosophe platonicien qui doit lutter dans la caverne contre les apparences et les phénomènes pour accéder aux choses mêmes, "*Adæquatio rei et intellectus* ", pour "*être à la hauteur de cette chose qui nous parle et qui parle en nous* "[384]. Il y a en Lacan quelque chose encore des moralistes classiques pour qui *le moi est haïssable*. Si ceux-ci avaient déjà entrevu cette passion qu'ils appelaient *amour propre*, le mérite reviendra à l'analyste de l'avoir auscultée dans ses composantes et sa dynamique c'est-à-dire dans son lien avec l'image de l'autre et du corps propre (*Écrits*, *op. cit.* p. 427).

La psychanalyse n'a pas pour objet l'étude du développement optimal du sujet mais le décalage, la discordance et l'opposition qui séparent cette ontogenèse canonique de la constitution du sujet en tant qu'il entretient un rapport négatif avec sa propre réalité[385]. Cette conception même de la psychanalyse comme *praxis discursive* particulière qui favorise l'émergence par le dialogue d'un sujet vrai exige cependant d'être (re)doublée en filigrane par une réflexion de type plutôt philosophique sur le sujet dans son développement canonique. Intéressante relation de deux discours qui s'enlacent et se soutiennent, l'un servant de référence à l'autre qui lui sert peut-être de laboratoire, sans cependant jamais se confondre.

Si l'enjeu essentiel[386] est de dénoncer le subjectivisme et l'individualisme dans leurs attitudes psychologiques comme dans leurs manifestations épistémologiques, on doit alors

---

[382] Elle peut aussi favoriser de graves distorsions dans le découpage des cartographies du normal et du pathologique. On peut alors déboucher sur une paradoxale et aberrante resacralisation là où l'on croyait s'être donné les moyens d'échapper aux catégorisations traditionnelles. On pourrait ainsi constater sur le champ de la psychologie ce qu'on a vu se produire sur d'autres champs

[383] *Écrits, op. cit.*, p. 374.
[384] *Écrits, op. cit,.* p. 420.
[385] Voir Ogilvie, *op. cit.,* pp. 91-92.
[386] *"Qui sinon nous remettra en question le statut objectif de ce "je" qu'une évolution propre à notre culture tend à confondre avec le sujet*", *Ecrits*, *op. cit*., p. 118.

demander si Lacan y parvient. La définition nouvelle du sujet qui résulte de cette intéressante entreprise serait relationnelle si elle débouchait sur l'intégration du tiers personnel (selon nous, critère même d'une véritable révolution relationnelle).

Éxaminons pour apprécier cela le principe même de l'identification personnelle. Le processus moteur, celui de la *fente* par lequel le sujet perse et se manifeste, est finalement comme l'*énonciation* de Benveniste (à quoi Lacan lui-même la compare). Quelque chose qui demeure, finalement, de l'ordre subjectif et individualiste avec pour référence ultime, sur le plan philosophique, le postulat de l'*intentionnalité* : cette force intime autocentrée qui émane du noyau dur de la subjectivité. Aussi, quand bien même la rencontre des autres subjectivités agit sur l'histoire du sujet, ces interactions n'ont pas l'initiative. Le sujet de l'inconscient demeure la source et la finalité. Lacan ne peut dans ces conditions dépasser le postulat monadique comme il le prétend. Mais pour éviter l'imprudence d'une réponse trôp hâtive il convient d'approfondir notre enquête conceptuelle.

***** Le miroir, l'imago et l'identification renvoient-ils au désir mimétique ?

Lacan dans l'étude de la genèse de la personnalité insiste beaucoup sur le rôle de l'autre et particulièrement sur l'ambivalence ressentie à l'égard de l'autre. Nous avons, plus haut, commencé à explorer la solution girardienne dont s'inspire notre propre anthropologie relationnelle. Nous avions déjà précisé les différences entre la psychanalyse freudienne et l'anthropologie paradoxale de Girard mais Lacan vient brouiller, plus subtilement, les démarcations. Aussi un examen comparatif plus détaillé de concepts qui troublent par leur ressemblance au prime abord s'impose-t-il.

prédominance de l'autre et de l'imitation

L'homme, en effet, pour Lacan est *imago* de l'ancêtre (au sens que l'archéologie funéraire romaine donne à ce terme), mais il est surtout *imago* de l'autre proche. L'*imago*[387] n'est pas reproduction absolue et consciente. Elle est transformation du propre produite par l'autre sur le sujet qui assume, plus ou moins consciemment, cette identification à l'autre. Lacan perçoit l'importance majeure de l'autre et de son imitation dans la constitution de la personnalité. Il dit très clairement que l'*imago* est la relation psychologique par excellence : aussi se doit-elle d'être l'objet même de la métapsychologie. "*Nous croyons donc pouvoir désigner dans* l'imago *l'objet propre de la psychologie, exactement dans la même mesure où la notion galiléenne du point matériel inerte a fondé la physique.(...) Une forme de causalité la fonde qui est la causalité psychique même :* l'identification*, laquelle est un phénomène irréductible, et* l'imago *est cette forme définissable dans le complexe spatio-temporel imaginaire qui a pour fonction de réaliser l'identification résolutive d'une phase*

[387] "*Imago = protopype inconscient des personnages qui oriente électivement la façon dont le sujet appréhende autrui ; il est élaboré à partir des premières réactions intersubjectives réelles et phantasmatiques avec l'entourage, survivance imaginaire* " Laplanche et Pontalis, *op. cit.*, soulignons encore, que Pontalis était disciple de Lacan.

psychique, autrement dit une métamorphose des relations de l'individu à son semblable. "[388]

La ressemblance entre Lacan et Girard dans la place épistémologique privilégiée accordée au processus d'identification à l'autre saute aux yeux. Pour Girard le *désir mimétique* est bien le processus de base[389], objet non seulement de toute psychologie mais même des sciences humaines, de la littérature ou encore d'une anthropologie philosophique comme savoir sur l'homme. Ces deux auteurs tiennent là une découverte essentielle encore faudra-t-il la cerner précisément pour construire le juste modèle relationnel de la subjectivité. Il nous faut poursuivre notre enquête sur les concepts lacaniens et leurs enjeux.

L'*identification* n'est pas l'*imitation.* Dans la psychologie traditionnelle on pouvait avoir une compréhension étriquée de l'imitation qui reste externe comportementale et liée aux apparences. Lacan veut s'en dégager. L'*identification* est définie comme un processus d'intériorisation autocentré et largement inconscient. Ni complètement inconsciente ni absolument consciente, la *mimésis* est davantage relation transactionnelle à laquelle participent, activement et de manière réciproque selon deux relations *converses*, les deux membres de la relation. La passion d'être imité autant que celle d'imiter contribuent interactivement à un même processus. Chez Girard la prise en compte du relationnel est vraiment plus rigoureuse. Nous tenons là une différence déterminante entre les deux auteurs. Les deux auteurs ont cependant encore un trait commun quand ils lient l'identification ou la mimésis à l'agressivité rivale à l'égard de l'autre et qu'ils soulignent l'ambivalence dans son aspect structural.

L'originelle rivalité fraternelle

Dès le stade du miroir, en effet, selon Lacan, l'autre peut devenir image qui altère et aliène le propre. Le rapport est ambivalent, chargé, à la fois, d'amour et de haine : "*ce rapport érotique où l'individu humain se fixe à l'image qui l'aliène à lui-même* " (*op. cit*. p. 113), ou encore, "*cette forme se cristallisera dans la tension conflictuelle interne au sujet (....) Le moi apparaît, dès l'origine, marqué de cette relativité agressive* " (*op. cit.* pp. 113-114). Lacan tente de concilier, on le voit, les explications freudiennes de l'origine érotique avec les explications hégéliennes de la négativité intersubjective pour comprendre l'ambivalence qui se déploie, la plupart du temps, dans des manifestations de ressentiment "...*jamais (...) le* Moi *de l'homme n'est réductible à son identité vécue ; et dans les disruptions dépressives des revers vécus de l'infériorité, engendre-t-il essentiellement les négations mortelles qui le figent dans son formalisme. "je ne suis rien de ce qui m'arrive. Tu n'es rien de ce qui vaut". Aussi bien les deux moments se confondent-ils où le sujet se nie lui-même et où il charge l'autre (...). L'expérience subjective doit être habilitée de plein droit à reconnaître le nœud central de l'agressivité ambivalente, que notre moment culturel nous donne sous l'espèce dominante du* ressentiment*." (idem).*

---

[388] *op. cit*., p. 188.

[389] Pour Girard, on le sait, ce processus n'est pas isolé il est prolongé et articulé à celui d'une production de rivalité mimétique, comme de sa résolution sacrificielle.

La ressemblance va encore plus loin entre les deux auteurs. Lacan perçoit la captation du sujet par l'image de l'autre, il reconnaît la structure fondamentalement ambivalente de la relation intersubjective, et met en lumière la réciprocité violente qu'il découvre dans le phénomène du *transitivisme*[390]. Plus encore, il dévoile la relation transactionnelle triadique à l'objet.

Le désir de l'objet du désir de l'autre

Lacan et Girard semblent coïncider, en effet, là encore, sur l'interprétation du désir comme *désir de l'objet du désir de l'autre*. Le mimétisme ou l'identification engendrent la rivalité pour le même objet "*..éveil de son désir pour l'objet du désir de l'autre : ici le concours primordial se précipite en concurrence agressive, et c'est d'elle que naît la triade de l'autrui, du moi et l'objet* "[391]. Il est important de souligner combien, à son tour, Lacan remarque la nature mimétique et transactionnelle du désir. Sa lucidité va jusqu'à enraciner tout le savoir humain dans cette triadicité menacée par la violence : "*Ce moment où s'achève le stade du miroir inaugure, par l'identification à l'imago du semblable et le drame de la jalousie primordiale (...), la dialectique qui, dès lors, lie le je à des situations socialement élaborées. C'est ce moment qui décisivement fait basculer tout le savoir humain dans la médiatisation par le désir de l'autre ,...*"[392].

Reconnaissance fondatrice d'une approche relationnelle de l'éducation. Cette remarque de Lacan pourrait, en effet, être interprétée comme une confirmation des hypothèses girardiennes et un appui à nos propres travaux sur la violence en éducation. Lacan contribue à la perception d'une relation triadique et engendrant la réciprocité mauvaise mais sans cependant y parvenir véritablement, selon nous, dans son propre modèle. L'*identification* lacanienne, en effet, reste un *rapport* individuel, unilatéral à l'autre comme image, il n'est pas véritable *relation* (au sens logique et anthropologique du concept). Elle est processus subjectif de tension vers l'autre, dynamisé par une force autocentrée. La *mimésis* girardienne, par contre, est une véritable relation entre deux termes actifs dans une dynamique interactive effective. Sur le plan logique, le fait n'est pas sans importance, nous avons là une relation entre deux *existants* et nous avons une relation triadique avec deux converses. L'incidence de cette compréhension vraiment relationnelle peut être grande en ce qui concerne l'examen des dérives que le désir mimétique implique dans la relation éducative.

Mais, malgré cette difficulté pour Lacan à saisir la relation dans toute son effectivité, les ressembances entre les deux auteurs sont saisissantes, elles donnent une objectivité à la découverte du fait relationnel avec ses conséquences violentes. Il convient encore

---

[390] Dans le transitivisme étudié cliniquement par Lacan, s'articule toute la dialectique relationnelle de l'ambivalence structurale "*L'enfant qui bat dit avoir été battu, celui qui voit tomber pleure. De même c'est dans une identification à l'autre qu'il vit toute la gamme des réactions de prestance et de parade, dont ses conduites révèlent avec évidence l'ambivalence structurale, esclave identifié au despote, acteur au spectateur, séduit au séducteur. " (op. cit*. p. 113)

e[391] (*idem* p. 114).

[392] (*op. cit*. p. 98, c'est nous qui soulignons).

d'attirer l'attention sur le phénomène psychique que Lacan a désigné par la notion de *fantasme de morcellement.* Là encore nous voyons une esquisse de la découverte du sacrifice dans l'ontogenèse et nous pensons que les matériaux cliniques analysés sont très importants même si une relecture pourrait changer sensiblement en fonction des hypothèses qui visent à leur conférer de l'intelligibilité.

Fantasme de morcellement et crise dans la relation

Lacan a observé que l'agressivité sous ses deux faces transitives (subie ou intentionnelle) était très fréquemment associée à des images de dislocation corporelle qui hantent la vie imaginaire du sujet. Celles-ci proches des fantasmagories du rêve ou de l'imagerie de certains détails de l'œuvre de Jérôme Bosch, dans la description forte[393] qu'en donne l'auteur, ne manquent de nous rappeler le *diasparagmos* sacrificiel rituel dionysiaque de dilacération des *membra disjecta* de la victime largement décrit par l'anthropologie de la Grèce antique et auquel Girard, de son côté, fait souvent allusion.

Mais Lacan qui insiste pourtant sur cette réciprocité ou transitivité où l'on aspire à la mort de l'autre autant qu'on éprouve de crainte de la part d'autrui n'évoque jamais ou très indirectement, le matériau anthropologique du sacrifice pour expliquer ces fantasmes. En effet, il ne produit pas d'explication de la crise relationnelle interpersonnelle par le modèle sacrificiel. Cependant les fantasmes de morcellement devraient être référés à une crise dans la relation avec menace perçue par le sujet à travers l'imagerie sacrificielle. C'est bien là, selon nous, une autre faiblesse du modèle de compréhension que propose Lacan. On rend difficilement compte des fantasmes de morcellement qui accompagnent la crise relationnelle, de la possibilité de surmonter cette violence, avec ce qui motive le sujet à s'engager dans le symbolique comme voie de ce dépassement, si on n'accorde pas toute sa crédibilité à l'hypothèse sacrificielle. On comprend mal alors qu'aux moments paroxystiques de la crise intersubjective le sujet soit hanté par l'imagerie sacrificielle.

Il est temps, en effet, pour nous, de comparer les hypothèses explicatives des deux auteurs quant à la résolution de la crise de la violence intersubjective. C'est là, en effet, que se séparent le plus nettement les deux modèles d'intelligibilité. C'est surtout là, que (dans le prolongement des travaux de Girard), mais par nos propres voies, nous tenterons de proposer une (hypo)thèse centrale : celle de l'anthropologie relationnelle de l'intégration du tiers personnel, comme voie d'une anthropogenèse non-violente. Car, en effet si l'agressivité est aussi obsédante (Lacan le montre suffisamment) et qu'elle est sécrétée par la génération même de sa dynamique réflexive dans l'intersubjectivité, au point de déterminer dans la déclinaison de leur combinatoire les dérives pathologiques, comment donc est-il possible de la diminuer, de la résoudre, voire de la transcender ? Il nous faut une réponse valable. La crédibilité du modèle d'intelligibilité fourni pour surmonter la violence sera déterminante pour la réflexion éducative.

---

393 " *Ce sont les images de castration, d'éviration, de mutilation, de démembrement, de dislocation, d'éventrement, de dévoration, d'éclatement du corps, bref, les* imagos *que personnellement j'ai groupées sous la rubrique qui paraît bien être structurale,* d'imagos du corps morcelé." (*Écrits, op. cit*., p. 104).

***** Comment surmonter la violence interpersonnelle ?

La rencontre entre des auteurs qui ne se sont pas connus ni consultés ou qui n'ont pu lire que tardivement leurs œuvres réciproques, à un moment où leur corpus théorique était déjà élaboré, ne cesse de nous étonner. Cette convergence contribue, à renforcer des intuitions ou des hypothèses surgies à partir de questionnements et de champs disciplinaires différents et à leur donner un véritable statut de découverte. La ressemblance dans les intuitions essentielles elles-mêmes rend cependant encore plus manifestes les divergences dans les conclusions des deux auteurs. Elle aiguise le besoin d'évaluer les différences.

Dans le paragraphe précédent, nous avons pu constater l'étonnante proximité entre le processus du *désir mimétique* et celui de l'*identification* aux *imago*. Aliénation, ambivalence agressive, désir triangulaire et rivalité destructrice constituent les ingrédients communs d'une analyse aux conclusions cependant distinctes. Lacan semblait hésiter entre les explications freudiennes et hégéliennes[394], (désir pour l'objet ou désir de la reconnaissance de l'autre). Finalement il les articule et les amalgame toutes les deux. Tandis que Girard, les rejette dos à dos pour en faire les visions partielles d'un processus qui est, dès l'origine, triadique et combinant deux converses sur le plan relationnel (objectal par l'intersubjectif). Mais la divergence se creuse, encore plus, dès lors que sont envisagées les solutions de la sortie de la violence ou de l'agressivité interpersonnelle. Les conséquences en seront immenses sur le plan du modèle relationnel proposé.

Le parallèle s'avère, en effet, ici, plus difficile, en fonction du découpage du champ propre des questionnements des deux auteurs. Lacan ne considère pas vraiment la question de l'anthropogenèse même s'il est obligé de l'effleurer à propos de *Totem et Tabou,* seule l'intéresse celle de l'ontogenèse. Girard se consacre à la question de l'anthropogenèse même si son intérêt pour la littérature (qui déploie une profonde réflexion sur la psychologie relationnelle) l'amène à envisager l'aspect intersubjectif du développement de la personnalité comme interface de l'anthropologie.

Pour Lacan, il est possible de sortir de l'aliénation (passion ou oppression) par la porte de l'accès au langage, au symbolique donc à l'universel. C'est le symbolique, comme Autre, qui restitue une paix possible, quoique toute relative et progressive, autorisant la véritable émergence du sujet. L'aliénation à l'autre est estompée par l'allégeance à l'Autre. Passage pacifié, comme transcendance de l'agressivité, conditionné par l'assomption du symbolique.

---

394 Conscient de l'impact de la terrible puissance destructrice de la rivalité haineuse l'auteur n'hésite pas à évoquer la gnose héraclitéenne "*libido "négative" qui fait luire à nouveau la notion héraclitéenne de la Discorde tenue par l'Ephésien comme antérieure à l'harmonie* " (*Écrits, op. cit.* p. 116). Nous pensons que cette évocation d'une gnose tragique grecque est un obstacle épistémologique, chez Lacan encore comme chez Hegel, qui l'empêche de voir le phénomène du sacrificel.

Cette assomption qui exige de nombreux renoncements (deuil de la relation fusionnelle à la mère, à l'autre et aux choses[395]etc.) comme véritable mutation, va être possible par l'efficience du tiers, le *Nom-du-Père*. Mais quel va être le moteur de cette force de conviction pour le sujet ? Comment, en effet, le sujet pris dans les rets de l'intersubjectivité agonistique va-t-il pouvoir passer à la sérénité d'un sujet de l'universel ? L'efficacité du processus (culpabilité, peur de la castration, etc.?) reste assez peu expliquée, en fait, par Lacan. Son propos est d'autant plus embarassé qu'il se voit obligé, pour élucider cela, de recourir à *Totem et Tabou*, ultime ouvrage de Freud, devant lequel il exprime toujours des réticences[396].

L'advenue au symbolique, son moteur.

Le déploiement d'agressivité et les *fantasmes de corps morcelé* cessent et s'estompent, en principe, grâce à l'ordre du tiers qu'est le *Nom-du-Père*. Ainsi le sujet peut-il se libérer un peu de cet *imaginaire* (relation fusionnelle dont il tire tant de plaisirs mais qui le met, cependant en péril par la rivalité à l'autre qu'elle engendre avec son lot d'images et de hantises de destruction) pour entrer dans le *symbolique*.

Notons encore pour les modalités de cet accès au symbolique l'importance du langage et tout particulièrement de l'usage des pronoms personnels qui balisent la genèse du sujet. Usant pour sa propre désignation du "il" la non-personne (Benveniste), il n'accédera pleinement au *symbolique* et au *processus de subjectivation* que permet le langage que par un tiers qui lui permet d'entrer dans l'universel du langage.

le tiers médiateur, le Nom-du-Père et la non-personne comme tiers mort

Le tiers médiateur du *Nom-du-Père* est donc ce tiers, heureusement intrus, qui vient troubler le tête à tête spéculaire mortifère dans lequel l'*infans* est lié à la mère et aux *imagos* de l'ambivalence. Le *Nom-du-Père* est la place qui est réservée à la promotion de la Loi. Le *Nom-du-Père* n'est pas le père empirique mais il est le *signifiant* (et non la référence)[397] de ce qui donne sens et fait entrer dans la signification "*L'attribution de la procréation de la*

---

[395] Voir, plus haut, la finesse des analyses de Wallon concernant cette même crise qui va justement pouvoir occasionner dans son dépassement l'assomption du symbolique et du langage. Déjà, nous avions cependant remarqué que Wallon, lui-même, ne parvenait pas à fournir une explication satisfaisante pour comprendre la force qui allait conduire le sujet à assumer tous ces renoncements.

[396] "*Ici gît évidemment la portée que garde l'œuvre de Freud :* Totem et Tabou*, malgré le cercle mythique qui la vicie, en tant qu'elle fait dériver de l'évènement mythologique, à savoir du meurtre du père, la dimension subjective qui lui donne sens, la culpabilité* ", (*Écrits, op. cit*., p. 117).

[397] Il est en effet important de se rappeler que chez Lacan nous demeurons toujours dans le cadre du structuralisme saussurien. Le binarisme signifiant /signifié verrouille l'ordre de la représentation, accorder à la référence une existence et une présence ontologique est quasiment ramené au pathologique c'est la menace de basculer dans l'ordre du *réel,* ce fait est très important pour notre propre critique. D'où le fait que le Nom-du-Père ne saurait jamais référer à un être réél ou, du moins, supposé réel, mais toujours à un être symbolique.

paternité au Père ne peut être l'effet que d'un pur signifiant d'une reconnaissance non pas du père réel mais de ce que la religion nous a appris à invoquer comme Nom-du-Père"[398].

L'ordre symbolique exige au moins trois termes. Le troisième c'est l'Autre, le signifiant primordial. C'est la *non-personne* (il) qui permet aux deux interlocuteurs (je, tu) de s'appuyer sur la loi du langage pour parler. C'est selon Lacan, le père mort, le Père de *Totem et Tabou* qui permet aux frères de la horde unis pour, dans et par le meurtre du Père de fonder leur communauté sur la Loi que sous-tend la culpabilité : *"la nécessité de sa (Freud) réflexion l'a mené à lier l'apparition du signifiant du Père, en tant qu'auteur de la Loi, à la mort, voire au meurtre du Père, -montrant ainsi que si ce meurtre est le moment fécond de la dette par où le sujet se lie à vie à la Loi, le Père symbolique en tant qu'il signifie cette Loi est bien le Père mort"* [399]. Lacan se résigne donc, à son tour, après Freud, à recourir, à ce qu'il considère cependant comme un artefact : le *deus ex machina* du mythe d'un acte inaugural de l'humanité. Cette contradiction ne s'éclaire que si l'on met cela en rapport avec l'hypothèse sacrificielle.

Il est renvoyé à Totem et Tabou car c'est bien là (et seulement là, dans le corpus psychanalytique que s'exprime l'ébauche de l'hypothèse sacrificielle). Et quand bien même il ne consent pas à y faire allégeance explicitement l'hypothèse sacrificielle reste pourtant indispensable pour conférer de l'intelligibilité à ce que Lacan a compris comme étant l'entrée individuelle dans le symbolique. Il faut donc bien y faire allusion fut-ce latéralement. Les ambiguïtés qui demeurent et peuvent gêner dans le discours lacanien comme incohérences et contractions internes seraient levées, selon nous, par l'adhésion explicite à l'hypothèse sacrificielle inaugurale d'un seuil de l'anthropogenèse. Mais ce saut Lacan ne le fera jamais. C'est ce qui explique son malaise devant *Totem et Tabou*. L'allégeance est contrainte, il sent bien qu'il y a là quelque chose d'indispensable et de neuf. L'essentiel restera cependant méconnu : le sacrificiel comme fondement de l'anthropogenèse. Aussi le recours obligé à l'ouvrage contesté s'accompagne-t-il aussitôt d'un rejet défensif presque compatissant devant le prétendu retour au mythique. Ici, le recours à *Totem et Tabou* (ouvrage ultime de son œuvre où Freud est sur le point de découvrir le processus sacrificiel comme premier dépassement de la violence intersubjective) auquel Lacan doit se résigner malgré toutes ses réserves, est donc bien significatif. C'est bien, en effet, le seul ouvrage où l'on puisse rendre intelligible le fait que le tiers qui réconcilie les rivaux est ce mort qui a unifié la communauté. Bien plus élucidant, on l'a dit, que le recours au matériel conceptuel œdipien qui garde quant à lui, effectivement, les marques du mythe (l'anathème est caché au profit du thème, l'éros est pris de façon métonymique pour tout objet de désir, recours à des figures comme Œdipe à Narcisse, etc.).

Totem et Tabou, en effet, est dans l'œuvre de Freud ce qui se rapproche, au plus près, de la découverte du sacrifice fondateur[400]. Lequel, selon l'hypothèse girardienne, est

---

398 *Ecrits, op. cit*., p. 556.

399 *(idem).*

400 "*Il y a donc une part d'intuition vraie dans* Totem et Tabou *et elle consiste à faire remonter l'humanité à un meurtre collectif. Il n'y a pas de mythe fondateur, d'ailleurs qui n'en fasse autant, mais c'est le génie propre de Freud d'avoir compris, contre toute la futilité de*

non pas celui du Père unique et mythique d'une horde originelle mais processus fondateur premier, sans doute souvent répété dans un *commencement* qui est moins historique que structurel. Il occasionne l'unanimité qui scelle le pacte de la commune connivence et convention dont la Loi résulte. L'interdit de l'inceste, comme interdit essentiel de la Loi, alors ne doit plus seulement être référé à la culpabilité mais à la menace de la rivalité au sein des plus petites communautés familiales.

L'hypothèse du sacrifice fondateur permet effectivement de comprendre l'entrée dans la culture et le symbolique comme monde régi par la commune acceptation des codes de la signification. Significations fondées non tant sur la ressemblance des signes avec les choses que sur la puissance de la con-venance des hommes entre eux. Ce que, plus haut, nous avons désigné dans notre propre réseau conceptuel, comme le *Pacte Symbolique du premier seuil de l'anthropogenèse*. Voilà en fait, le symbolique qu'a vu Lacan. Pacte symbolique qui repose sur le meurtre et la mort de la victime ou, si l'on veut, sur le *Père mort* (comme métaphore). *Pharmacon* comme signifiant premier qui vient (sous sa face positive de remède) rappeler aux hommes qu'ils se sont déjà réconciliés et ont toujours la possibilité de recourir de façon plus ou moins atténuée[401] au même procédé pour renouveler l'accord aussi fragile que vital.

Lacan, avec sa conception de l'entrée dans le symbolique par le tiers comme *Nom-du-Père*, vient, selon nous, par ses contributions propres, éclairer précisément un pan encore obscur, celui de l'ontogenèse par l'observation fine de la relation interpersonnelle. Voilà l'intérêt immense des travaux de Lacan. On n'accède au symbolique (*seuil 1*) que grâce à cette acceptation d'un *tiers mort* qui oblige à respecter la Loi. Renoncement à être l'autre, renoncement à l'absorption mimétique de l'être même de l'autre, pour mieux participer à la manducation de l'*Autre* comme universel et *semblable* qui rassemble là où l'*autre* comme *pareil* peut menacer.

Une autre contradiction chez Lacan, concernant l'explication de la transcendance de l'agressivité et l'assomption affective du prochain, pourrait aussi gêner tout lecteur en quête de cohérence. En effet, on sait que Lacan se propose de critiquer le déterminisme sexuel biologique qui demeure chez Freud. Ainsi la relation ne devrait plus, pour lui, être mue par le désir comme fonction biologique pour substrat de la sociabilité, *a fortiori* de l'insociabilité de l'homme sous sa forme négative de pulsion de mort. Pourtant il semble bien que Lacan se

---

son époque et de la nôtre, qu'il fallait prendre tous ces messages en partie fantastiques, mais concordants sur les points essentiels, plus au sérieux que l'anthropologie jusqu'alors n'avait été capable de la faire. Freud n'a pourtant pas su se débarrasser des éléments mythologiques qui encombrent sa théorie. Son père farouche est la dernière divinité de la violence et c'est parce qu'aujourd'hui elle est en train de mourir avec la religion psychanalytique fondée sur elle, que nous pouvons parler comme nous le faisons ", Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*; *op. cit*., p. 135.

[401] sacrifice évoqué rituellement ou rejoué métaphoriquement (jeu du *fort/da*) dans la jubilation : voir Freud, "*Au delà du principe de plaisir*" 1910, et 1922 pour la traduction française par Jankelevitch. .

résigne à recourir à une explication biologiste pour comprendre le dépassement de la violence.

En effet, le sujet ne peut transcender l'agressivité et les ambivalences à l'égard de l'autre ni accéder à une certaine *oblativité* [402]que dans l'achèvement du processus de subjectivation au fur et à mesure qu'il advient là ou *ça* était. C'est donc, pour Lacan, dans la communion à travers une sorte d'infra-transcendance celle du *ça* [403], que les sujets en viennent à se rencontrer: "*..la libido génitale s'exerce dans le sens d'un dépassement, d'ailleurs aveugle, de l'individu au profit de l'espèce, et que ses effets sublimants dans la crise de l'Œdipe sont à la source de tout le procès de subordination culturelle de l'homme"*[404]. En fin de course, il faut bien reconnaître que l'auteur invoque quelque chose comme l'instinct de survie de l'espèce. Explication d'une *libido libérée*, en dernière instance, celle d'un substrat biologique, naturaliste. Interprétation qui nous semble, par ailleurs, empreinte d'une métaphysique gnostique matérialiste, bien naïve et optimiste.

Notre propre hypothèse d'une sortie hors de la violence par un premier seuil qui est celui du sacrifice, puis à la suite d'une issue progressive hors du sacrifice violent par un sacrifice de moins en moins violent, jusqu'à l'issue radicale (Seuil 2 de l'anthropogenèse) par l'intégration d'un tiers personnel comme personne véritable[405], par opposition à celle de Lacan, présente l'intérêt d'être de bout en bout anthropologique.

Mais notre hypothèse n'est pas seulement absente de l'enseignement et de la théorie de J. Lacan, il semble que, plus gravement encore, elle soit écartée voire repoussée dans le registre du pathologique. Il est intéressant de bouleverser les frontières du normal et du pathologique lorsque l'entreprise vise à intégrer le pathologique comme dérive de

---

[402] Aptitude à surmonter les ambivalences relationnelles et leur escalade de réciprocité négative notamment celles du contre-transfert pour vouloir réellement le bien pour l'autre et le don gratuit. L'analyste comme *tiers oblatif* est sans doute celui qui a dépassé le mécanisme du modèle obstacle et qui, par son renoncement à la réciprocité négative, laisse la voie libre à l'autre. Cette notion de *tiers oblatif* nous semble très précieuse et transposable dans la relation éducative comme praxis interlocutive de médiation.

[403] Le "ça" "concept qui transite de Nietzsche à Freud par Groddeck, sorte de transcendance par le bas, on peut remonter encore plus loin dans la filiation, le "ça" a été importé par Shopenhauer depuis la philosophie brahmanique des Upanischads. Voilà donc l'universel dans lequel la néo-modernité est obligée d'ancrer si elle veut échapper aux vertiges relativistes pour dépasser la violence et qu'elle répugne à admettre la transcendance par le haut qu'a montrée le judéo-christianisme. Il s'agit bien là d'anciennes retrouvailles ! Il y a sans doute très peu d'alternatives en guise de postulat ultime, et il vaudrait mieux examiner plus soigneusement la métaphysique dans laquelle on veut se retrouver. Il nous semble peu probable qu'un tel enracinement dans une métaphysique moniste puisse permettre de concevoir un sujet en relation.

[404] *Ecrits, op. cit,* p. 118.

[405] Et pas seulement comme tiers inclus en tant que tiers mort du symbolique ou en tant que non-personne dans une configuration interlocutive triadique mais non ternaire.

tendances normales. Il est bien grave de rejeter dans le pathologique la norme canonique. Grave inversion. Lorsque cette erreur est érigée au sein même de la configuration du sujet, on imagine aisément que cela ne peut qu'entraîner des catastrophes anthropologiques. Ici, notre enquête comparative sur le réseau conceptuel de Lacan et celui de Girard, en vue de l'élaboration d'une anthropologie relationnelle vraiment éducative (et donc impliquée dans un dépassement de la violence) prend un tournant décisif. Au départ, nous avons constaté de grandes ressemblances, nous avons pu, par la suite, apprécier des différences certaines et d'importance, il semble que, désormais, nous devions affronter des antagonismes. Nous le ferons d'autant plus minutieusement qu'au fur et à mesure que notre enquête avance pour percevons l'importance des enjeux anthropologiques de ces visions du monde. Ces réseaux conceptuels et leurs applications importent non seulement pour l'éducation mais encore pour les sciences humaines ou même pour la définition de l'Homme.

***** Une seule instance du symbolique ou deux seuils du pacte symbolique?

Le tiers lacanien comme *tiers mort* ou tiers fondateur exclu (*Nom-du-Père*) est donc la porte royale vers le symbolique. Mais peut-on accepter ce modèle relationnel comme valant pour celui que nous attendons : l'apparition du *tiers personnel* dans la relation avec les perspectives d'intégration qu'il s'ensuit?

L'intégration du tiers en tant que tiers exclu

On pourrait dire que le *symbolique* c'est l'entrée dans ce pacte symbolique qui résulte de l'accord des hommes fondé sur le sacrifice et l'éviction de la victime. Entrer dans le symbolique implique qu'on ait pu accéder à cet accord des hommes entre eux qui fonde l'entreprise signifiante .Après d'autres auteurs (Freud et Wallon,...) Lacan a eu l'intuition profonde qu'il fallait que le petit d'homme revive au niveau de son évolution une crise déterminante. C'est pour dépasser, à son tour, le conflit destructeur dans sa relation à l'autre, qu'il peut, par la reconnaissance d'un tiers médiateur, accéder au symbolique. Accès au symbolique, étape déterminante de l'ontogenèse, elle consiste effectivement à accepter la médiation culturelle, fondée sur l'éviction d'un tiers qui va, à la fois séparer et réunir les individus. On devient alors *sujet* de la culture, marqué par l'arche d'une alliance sanglante entre les hommes. Une alliance qui repose sur la mort et les interdits, sur la Loi. Celle que nous désignons comme le *Pacte Symbolique sacrificiel*.

Lacan découvre et explore avec minutie ce qu'il appelle le symbolique et que nous appelons le premier seuil de l'anthropogenèse. Le *Nom-du-Père* c'est la mort fondatrice qui donne au langage sa puissance signifiante. C'est la règle ultime du structuralisme linguistique exprimée par Benveniste comme un indépassable (voir plus bas) : pour que s'instaure à neuf une expérience signifiante entre deux il faut qu'un troisième soit mort. Clé pour entrer dans une culture structurée par le langage comme système de différenciation.

En fait, l'entrée dans le pacte symbolique c'est l'acceptation de la règle sacrificielle violente qui fonde toute culture. Lacan a finement et subtilement montré comment se négocie l'entrée singulière du sujet dans le symbolique, à travers l'histoire intersubjective. A ce niveau-là, son apport est considérable. La tentative de Lacan nous semble extrêmement intéressante parce qu'elle va jusqu'à découvrir le pacte symbolique sacrificiel pour

l’ontogenèse. Elle n’est cependant pas aboutie, et les contradictions soulignées, plus haut, en témoignent.

L’auteur, en effet, frôle la découverte du sacrificiel dans le pacte symbolique. Il ne peut cependant l’entendre que comme étant de l’ordre d’une fable mythique. Il n’accorde au sacrifice aucune crédibilité anthropologique, *a fortiori* aucune valeur éthique, négative ou positive. Comment, dans ce cas, envisager la réduction de la violence et son dépassement en revendiquant l'intégration du tiers. Lacan montre le sacrifice du tiers qui fonde une aire de communication différenciée, en dernière analyse, verrouillée par le pacte sacrificiel. Il faudrait simplement accepter le *tiers exclu (Le Nom-du-Père) comme garant du code.* Nous affirmons que, faute de la dimension anthropogénétique, cet auteur ne voit pas vraiment ce qu’il montre. Le sacrifice est pour lui un impensé, à plus forte raison, le dépassement du sacrifice.

Lacan, ne pose pas la question de l'intégration du tiers personnel. Intégrer le tiers comme tiers vivant et vivifiant dans la relation interpersonnelle n'est pas seulement concevable dans cette perspective, cela devient question centrale dans notre propos. Hypothèse d’une configuration relationnelle permettant le dépassement de la violence du pacte symbolique comme pacte sacrificiel.

Pour nous, il s’agit de penser le symbolique, non plus simplement comme instance homogène dans sa différenciation structurée et universelle clôturée par le signifiant du Nom-du-Père, mais, au contraire, comme instance articulée génétiquement avec des niveaux délimités par des seuils. Lacan a contribué à montrer le premier seuil d’accès au symbolique, celui qui est marqué par une arche d’alliance entre les hommes autour d’une première limitation ou régulation de la violence par le sacrifice. Mais si cette phase de la culture humaine est seuil premier de l’anthropogenèse elle n’en est pas le seuil ultime.

Pour nous, le second seuil de l’anthropogenèse, véritable seuil non violent, implique une dimension critique du sacrifice (critique d’autant plus difficile qu’elle doit être radicale, sans cependant sortir de la catégorie du sacrifice) et surtout une intégration du tiers comme personne. Il s'agit peut-être d'intégrer le tiers exclu sur le plan logique tout autant que le tiers personnel précédemment exclu. C’est dire combien notre propos peut mal s'accommoder de l’hégémonie du binarisme qui régit l’aire symbolique structurellement différenciée de l’anthropogenèse sacrificielle. Instauration d’une nouvelle aire culturelle, dans un pacte symbolique non violent, marqué par l’intégration du tiers précédemment exclu de la connivence sacrificielle. Voilà notre postulat fondamentalement différent de celui de Lacan : articuler le symbolique selon deux seuils généalogiques.

Différence d’autant plus sensible qu’elle nous amène à encourir de la part du docteur Lacan le diagnostique de la *forclusion du Nom-du-Père.* Car, en effet, le coup de force du structuralisme linguistico-psychanalytique de Lacan ne se contente pas de verrouiller le symbolique, comme espace structuré par la différenciation, sur l’exclusion sacrificielle du tiers, mais il évacue toute tentative d'issue en la vouant au pathologique. Les enjeux anthropologiques, épistémologiques et les conséquences éducatives doivent en être pesés.

***** Forclusion du Nom-du-Père ou Forclusion du Nom du Fils ?

Lacan, en effet, va forger le concept de *forclusion* pour traduire la *Verwerfung* de Freud. Le mot indique le retranchement ou l'exclusion[406]. Le concept désigne un processus psychique qui consiste à ne pas symboliser ce qui aurait du l'être. La *forclusion* consiste à rejeter un fait avant de l'avoir reconnu, en quoi elle se distingue du processus du *refoulement* où un fait est occulté après avoir été reconnu. Les conséquences n'en seraient rien moins que la dérive pathologique psychotique"*ce qui a été forclos du symbolique apparaît dans le réel* "[407].

Or, si intégrer le Nom-du-Père c'est intégrer le tiers comme exclu (Père mort qui fonde l'entrée dans le seuil symbolique sacrificiel), la forclusion du *Nom-du-Père* pourrait désigner, quelquefois, la revendication d'inclure ce qui a été précédemment exclu. Ni refoulement ni simple forclusion, il devrait pouvoir exister dans le système conceptuel une ouverture vers quelque chose comme *l'intégration du tiers auparavant exclu*, intégration de la *référence* au Nom-du-Père. Pourquoi pas intégration du *Nom du Fils* si effectivement on veut rester dans le champ métaphorique de ce que Lacan appelle "la vraie religion" (dans un langage dont rien ne permet de saisir s'il est dérision ou véridiction !). Pourquoi ne pas risquer un tel concept pour, dans le même réseau systématique, désigner cette nouvelle attitude. Le *Fils* est, celui-là même, au nom duquel se signe celui qui a reconnu la place réservée au crucifié victime du complot des hommes. C'est bien ce Fils qui vient révéler le *Nom du Père* vivant qui contraste avec le *Nom-du-Père* (comme tiers mort) autant que le sacré diffère du sacral. Aussi faut-il s'empresser d'ôter les tirets qui souligneraient le caractère purement verbal et nominaliste d'une notion qu'il convient de libérer dans son aptitude à référer.

---

[406]Le terme de *forclusion* est à lui tout seul, bien révélateur de l'entreprise de Lacan. Concept forgé par l'auteur pour traduire la notion freudienne de *verwefung* à partir d'un terme auparavant attesté dans le domaine juridique et désignant une exclusion par retranchement, il se propose d'élucider "*un mécanisme spécifique permettant d'établir une distinction claire entre la psychose, les névroses et les perversions"*, *Encyclopédie Universelle Philosophique,* Seuil 1991. Sorte de *trobar-clus* le terme de forclusion peut être aussi considéré comme un mot valise provenant de *lalangue* de l'auteur (émulsion idiolectale) dont les connotations contradictoires (*for* indique exclusion mais est très souvent lié au monème *for-intérieur*; quant à *clusion* il pourrait signifier le fait d'être pris dans un clos mais la valence du préfixe absent *in* ou *ex* ménage l'indécidabilité). En fait le mot est bien emblématique du statut même que le schéma Lacanien réserve au tiers : non pas place habitable dans une structure trinitaire équipolaire mais inclusion à l'extérieur ou, plus justement encore, exclusion à l'intérieur. Structure triadique mais prisonnière d'une logique binaire.

[407] ou encore : "*Pour que la psychose se déclenche, il faut que le Nom-du-Père, verwofen, forclos, c'est-à-dire jamais venu à la place de l'Autre y soit appelé en opposition symbolique au sujet. C'est le défaut du Nom-du-Père à cette place qui, par le trou qu'il ouvre dans le signifié, amorce la cascade des remaniements du signifiant d'où procède le désastre croissant de l'imaginaire, jusqu'à ce que la niveau soit atteint où signifiant et signifié se stabilisent dans la métaphore délirante", Ecrits, op. cit*., p. 577.

Il est important, lorsqu'on veut construire une métapsychologie, de se donner les moyens de distinguer entre plusieurs processus dont certains déboucheront peut-être sur le pathologique mais dont d'autres au contraire correspondront à un progrès anthropologique, psychologique, social, éthique et même sans doute cognitif. Or Lacan écrase toutes ces distinctions dans la notion de forclusion du Nom-du-Père. Il verrouille, par là-même, toute avancée sur le plan d'une anthropologie fondamentale. Ultérieurement il sera particulièrement utile de revisiter les données cliniques pour vérifier cela. Il importe de rétablir la distinction et, à côté de la notion de forclusion du Nom-du-Père qui peut effectivement avoir son intérêt clinique et anthropologique, il faut construire le concept *d'intégration du tiers précédemment exclu*. Faute de quoi on encourra, un diagnostique de forclusion du Nom du Fils. Autrement dit et sans boutade, de rejet avant de l'avoir reconnu d'un fait aussi important sur le plan psychologique que sur le plan anthropologique : celui de l'exclusion du tiers personnel.

La notion de forclusion chez Lacan mérite, en effet, d'être bien cernée car elle est une clé de voûte de son élaboration théorique. C'est donc sur ce concept que nous voulons concentrer notre critique puisqu'il nous semble témoigner de la fragilité de toute l'élaboration théorique de Lacan. La *forclusion du Nom-du-Père*, est d'une importance majeure dans ses conséquences. C'est le processus qui va servir d'indicateur au thérapeute pour diagnostiquer un glissement vers la dérive pathologique. Lacan, en effet, a distingué trois grandes catégories ontologiques : le *réel*, l'*imaginaire* et le *symbolique* comme territoires qui redistribuent le normal et le pathologique. Cette trichotomie mérite d'être réinterrogée.

Le *symbolique* est le registre de la médiation par les codes et la culture, il délimite l'aire de la différenciation. Le Nom-du-Père (reconnu et intégré comme exclu), en tant que signifiant est la condition même de cette médiation. Le symbolique est l'espace et le registre de la norme triadique.

L'*imaginaire* est le registre de la relation duale. Reste dans l'imaginaire celui qui refuse l'instance de médiation, en quelque sorte et à quelque niveau. Celui qui, hésitant à accorder crédit aux codes de la commune connivence, par défaut de croyance, se condamne à errer dans la névrose.

Quant au *réel*, il est le domaine où l'on bascule par excès de croyance. Le réel est le registre qui régit la psychose. Névrose et psychose se jouxtent cependant chez celui qui va jusqu'à accorder une référence directe (scientifique ou théologique) à ce qui devrait demeurer signifiant pur du manque. "*Le névrosé, en effet, hystérique, obsessionnel ou plus radicalement phobique est celui qui identifie le manque de l'Autre à sa demande, (l'ensemble vide) à Dieu*"[408]. C'est ériger bien loin une mystique du vide, c'est pousser à l'extrême le nominalisme. On n'avait encore jamais osé rejeter dans la catégorie de la pathologie le réel, lui-même, le réel tout entier. L'attaque lacanienne est si terroriste qu'elle plonge dans le malaise ses disciples les plus fervents. Laplanche et Pontalis eux-mêmes, atterrés, préfèrent pécher par omission contre le Maître, ils négligent purement et simplement dans leur fameux dictionnaire de définir le *réel* comme espace de la

[408] *Ecrits, op. cit*., p. 823.

psychopathologie alors même qu'ils prennent grand soin de décrypter les notions moins compromettantes de *symbolique* et d'*imaginaire*.

Malfaçons lexicales difficiles à soutenir, en effet. Le droit de redéfinition des termes de la langue naturelle appartient à toute entreprise théorique, bien entendu, mais il y a de quoi frémir devant de telles distorsions. *Réel* et *imaginaire* sont des mots qu'on nous avait appris à aimer en eux-mêmes, dans leur connotations et leurs références, il est triste de les voir confisqués par le morbide.

Apprécier une entreprise théorique qui malgré un propos initial généreux (celui de redéfinir l'aire de la normalité et de la pathologie en bousculant les frontières sacrales des catégorisations nosographiques) débouche en fait sur une resacralisation encore plus étriquée, asphyxiante et déviante devient difficile. Si le normal est réservé au *symbolique* (partage des codes structurés par la différenciation linguistique) si les attitudes critiques par excès ou par défaut sont renvoyées au morbide, on comprend que la machinerie même de la signification se voit condamnée à une espèce de surenchère enfiévrée. On comprend mieux l'emballement interne de la signification, dans l'entreprise même de Lacan : cette escalade au concettisme dans un univers incarcéré et verrouillé par le signifiant.

On veut bien que le symbolique soit lié à la capacité d'entrer dans le monde différencié de la culture (importance que le structuralisme linguistique lacanien souligne à l'exclusive). Mais on ne peut mettre dans le même registre toutes les attitudes de recherche de l'issue hors de cette simplification du monde structuré par les différences. La forclusion du Nom-du-Père (c'est-à-dire l'exclusion de l'exclusion du tiers) ne devrait pas être dans tous les cas renvoyée au pathologique. Quelquefois deux négations pourraient véritablement valoir une affirmation. La forclusion pourrait bien aussi signifier d'autres choses que se soustraire simplement à la médiation triadique du symbolique. Girard nous a appris à voir dans certaines attitudes une critique qui loin de devoir être rapportée au monde de la psychose doit plutôt être attribuée à une lucidité, à une conversion, à une tentative pour dépasser les mensonges manichéens d'une différenciation binaire[409]. On pourrait considérer certaines tentatives pour sortir du binaire et de l'exclusion systématique du tiers comme autre chose qu'un phénomène pathologique et même comme une avancée tant logique qu'éthique. Il pourrait s'agir par exemple chez certains individus de réticences à concéder au sacrifice fondateur. Impossibilité de reconnaître et de co-signer de sa complicité le pacte sanglant du symbolique. La forclusion du Nom-du-Père serait alors, dans

[409] Il peut exister une démarche personnelle d'effort pour sortir de la violence interpersonnelle du double ou du manichéisme, elle correspond à un effet de sortie des mensonges du moi et de l'aliénation du désir mimétique. Elle correspond toujours à la découverte de la victime émissaire. Elle mène quelquefois à une véritable conversion, Girard nous en a montré la trajectoire à travers l'étude de quelques écrivains comme Dostoïevski, Proust ou Camus. Cette trajectoire comporte des dangers et est effectivement menacée par la pathologie comme emballement des phénomènes de doubles. La métapsychologie ou plutôt l'anthropologie girardienne, à la différence de celle de Lacan, ne condamne pas, *a priori,* toute tentative de sortie de la différenciation sacrificielle de la culture, mais elle permet au contraire de distinguer les seuils et les passages.

certains cas, interprétable comme un sursaut devant la règle de l'anthropogenèse violente. Elle serait refus de l'admettre, et d'entrer dans la *combine* sacrificielle qui est la règle dans la communication humaine (tout à la fois sa pauvre force et sa misérable grandeur). Certaines forclusions du Nom-du-Père pourraient être vues moins comme une impossibilité à accéder à l'ordre du symbolique que comme une résistance à y co-venir. Certaines de ces attitudes pourraient déboucher sur une véritable conversion à l'anthropogenèse non violente. La cécité du structuralisme à toute tentative pour surmonter une différenciation binaire et violente comme l'obstination dont il fait preuve à confiner dans la psychose (où parfois il retombe effectivement) ce type de recherche d'une issue est, pour nous, une limite à questionner[410] Manque de discernement théorique qui débouche sur de graves dégats anthropologiques et frôle parfois la non assistance à personne en danger. Une thérapie efficace et respectueuse, autant que l'éducation, comme praxis discursives, si elles veulent permettre l'émergence d'un subjectivité non violente, devraient se donner les moyens de discerner et d'accompagner de tels cheminements au lieu de les obturer. Sans parler des influences que le lacanisme peut avoir sur une certaine sociologie (Touraine, etc.) qui au nom du *principe de réalité* prône, en fait, une conformation à un ordre symbolique et social[411] injuste que ne contesteraient que ceux qui sont dans l'imaginaire ou qui basculent dans le réel de l'utopie. Peut-être ici faut-il l'entendre de façon emphatique.Il s'agit bien de non assistance à *personne* en danger, pour cause de définition réductrice du *sujet*.

---

[410] Girard amorce cette analyse dans les passages qu'il a consacrés à la critique de la psychanalyse dans *Des choses Cachées depuis la Fondation du Monde*. "*Depuis un siècle et davantage, les grandes intuitions au sujet de la culture et de sa dimension symbolique sont le fait d'individus qui, fréquemment eux-mêmes, finissent par basculer dans la psychose ou sont menacés par elle. On ne voit pas comment cela pourrait être dans une thèse qui traite de la psychose comme un manque pur et simple de l'élément stabilisateur. En réalité, le psychotique est celui qui va le plus loin dans l'objectivation de ce que les hommes n'ont jamais été capables d'objectiver, puisqu'il s'efforce dans son "hubris métaphysique", d'incarner lui-même cet élément stabilisateur. Et c'est bien parce qu'il ne peut pas réussir et que malgré tout il ne renonce jamais, qu'il voit cet élément incarné par l'Autre, le Double. Hölderlin voit le dieu de la poésie se poser sur Schiller. Nietzsche ne peut s'empêcher de découvrir en Wagner la "véritable" incarnation de Dyonisos. Si nous regardions les luttes intellectuelles qui se déroulent parmi nous, nous verrions sans peine que c'est toujours de cela qu'il s'agit. Dans le lacanisme en particulier, le jeu consiste immanquablement à observer l'impuissance des autres à accéder à la dimension symbolique, à bien apprécier la finesse des paradoxes lacaniens au sujet du "symbolique". Il y a une véritable initiation lacanienne, en somme, et comme toute les autres initiations elle établit une hiérarchie du savoir. La découverte de la victime émissaire n'est pas une initiation. ce n'est jamais nous qui découvrons ; il ne s'agit jamais que d'une redécouverte et il n'y a aucun mérite à la faire, l'histoire s'en charge pour nous. "*, *Des Choses Cachées depuis la Fondation du Monde,* Grasset, 1978, pp. 556-557.

[411] Oui, Bernanos avait bien anticipé les conséquences sur la relation sociale qu'allaient avoir le règne de la spéculation et les fausses théories du sujet qui le soutendent (quand bien même elles prétendent lui résister) : "*En détruisant elle se consomme. En produisant elle se détruit. La civilisation mécanique et concentrationnaire produit des machines et dévore des hommes", La liberté pourquoi faire ?*, Gallimard, 1953., p. 200.

Il y a peut-être cependant dans les matériaux théoriques lacaniens eux-mêmes matière à une interprétation moins réductrice du sujet.

Le forclusif et le retour du pharmakon

La notion de *forclusif* en grammaire (emploi négatif du pronom personnel- *Je n'ai vu personne* ; etc.-) est intéressante sous bien des aspects. Elle est le lieu du paradoxe dont l'approche du sujet doit rendre compte. L'être parlant, en effet, ne peut exprimer sa subjectivité qu'avec les mots de la langue et de l'autre. Le for intérieur de la subjectivité s'exprime à l'aide du mot ustensile le plus commun, l'index ou le pronom, auquel tout un chacun a droit, pourvu qu'il daigne s'en emparer. La parole appartient à qui jugera bon de la prendre. Mais ce coup de force est en même temps aveu de faiblesse. Il faut avoir déjà renoncé à l'être d'exception, pour faire usage du mot tout venant. Déjà, le pronom personnel le plus plein est terriblement marqué par l'anonymat, ou plutôt, par le tout à l'usage de la communauté parlante. Aliénation du sujet parlant qui ne trouvera l'expression propre que dans l'usage commun et dans l'aveu de la ressemblance avec tout un chacun. Renoncement de sa particularité qui permettra, peut-être ensuite, dans un second temps, de la trouver : terrible pari de celui qui consent à entrer dans le pacte symbolique. Sans oublier non plus, comme on l'a vu plus haut, la compromission avec la violence de l'anthropogenèse, à laquelle certains ne pourront jamais consentir. L'usage forclusif du pronom personnel est ici l'expression même de ce paradoxal renoncement, mouvement de désubjectivation et de subjectivation : "*Mon nom est personne"* . Tel que nous l'a enseigné la ruse suprême d'Ulysse [412]auprès de Polyphème, c'est en renonçant au nom propre, qu'on gagne la vie. "*C'est quand je ne suis plus personne que je redeviens quelqu'un"* s'exclame aussi Œdipe à Colone, découvrant stupéfait, dans sa propre condition, la loi du *pharmakon*. Lorsque le *bouc émissaire* a opéré la réconciliation par l'éviction de sa personne Sophocle montre combien il exerce sur les autres et sur la cité, un attrait renouvelé. Il s'attire les honneurs, il est l'objet d'une espèce de superstition, il porte bonheur, comme "l'âne chargé de médailles", chacun veut s'arracher sa présence. Le forclusif pourrait alors être considéré comme le témoignage, inscrit dans la langue du mécanisme victimaire. Mémorial éloquent : le symbolique s'origine bien sur ce sacrifice.

Pour Lacan, le forclusif est lié à la présence sacrificielle il faut avoir consenti à la mort, à la mort du tiers mais aussi à la mort à soi-même, désubjectivation nécessaire au sujet pour advenir véritablement à la subjectivation. Celui qui entre dans le symbolique et qui concède au pacte de l'anthropogenèse violente n'est plus dans la forclusion du Nom-du-Père (pour reprendre la terminologie de Lacan). Il a accepté l'exclusion du tiers mais, du même coup, il accepte sa propre éviction pour entrer dans l'ordre du langage. Ici, l'usage du forclusif est selon la plus pure orthodoxie lacanienne tout le contraire de la forclusion morbide du Nom-du-Père. Il marque la possibilité de concéder à la règle sacrificielle de mort du tiers inscrite dans la langue et dans la règle symbolique qui la régit, à savoir : la loi du désir. Il manifesterait déjà une lueur de ce que nous avons, de façon un peu parodique,

---

[412]"*Cyclope, tu me demandes mon nom glorieux. Je vais te le dire .(...) Personne est mon nom. Personne, c'est ainsi que m'appellent ma mère, mon père et tous mes compagnons.*" Homère, *L'Odyssée* (336-414) .

appelé le Nom du Fils. Là où le névrotique erre dans l'impossible concession au Nom-du-Père, c'est-à-dire à l'anthropogenèse violente, dans son raidissement contre la perspective d'être dupe :"*seuls les non-dupes errent*", celui qui a accepté le symbolique et sa règle peut déjà en s'effaçant et en se renonçant dans le forclusif, en acceptant la duperie substitutive du langage, envisager de gagner la vie. On peut aussi retrouver, en effet, à un tout autre niveau, trace de ce mouvement, dans l'itinéraire de la formation de la personne ou dans le cheminement spirituel, c'est en se renonçant soi-même qu'on gagne la vie véritable."*Qui aura trouvé sa vie la perdra et qui aura perdu sa vie à cause de moi la trouvera*" (Matthieu 10, 39).

L'identification subjective n'est pas encore identification personnelle, elle en est, cependant, sans doute, étape indispensable. Peut-être nécessaire mais en tous cas largement insuffisante. Ici, nous avons une idée de ce que pourra être la définition de l'identification personnelle bien au-delà de l'identification du sujet (ou comme l'on dit de la subjectivation). Définition d'une subjectivité dans la configuration relationnelle marquée par la conscience de l'éviction du tiers et de la nécessité de son intégration. On entrevoit donc, dès à présent, à travers cette controverse pointer une distinction conceptuelle importante entre les concepts de sujet chez Lacan et le concept de personne pour l'anthropologie relationnelle. Différence définitoire : le *sujet* est le sujet du symbolique, la *personne* est le sujet d'un pacte sybolique non violent. Si la poule est déjà dans l'œuf la poule n'est pas l'œuf. Mais quelques confusions restent encore à dissiper concernant les termes et leurs emplois.

Le sens vraiment négatif de personne ne serait pas celui du forclusif, on l'a vu, mais selon le même paradoxe inversé, il résiderait plutôt dans celui de *Moi*, ou de *pseudo-personne*. Si un certain vide confère la pleinitude, un trop plein confine à la vacuité. Le concept de personne est, en effet, très polysémique. Et l'on trouve quelquefois ce sens de pseudo-personne dans la Bible, notamment chez Paul "*Dieu ne fait pas acception des personnes*". Il s'agit là, en effet, de ceux qui se drapent dans leur distinction sociale et dans leur statut ou plutôt leur *personnage* social. Traduction du mot hébreux "*panim* " qui signifie à peu près la *face* (traduction de Chouraqui). Objet sacral du social et de ses rituels, c'est évidemment le sens du mot "face" selon l'ethnométhodologie (Goffmann), cet objet sacré que chacun veut et doit préserver, en soi et en l'autre, dans les rencontres conversationnelles des rituels de la vie quotidiennes pour que n'émerge pas la violence (Goffmann). Politesse indispensable avec ses rituels mais qui peut bien vite basculer dans le pharisaïsme. Notion double face s'il en est. Il y a une face sacrale avec ses grimaces hypocrites et une face sacrée celle peut-être du visage du pauvre dont parle Lévinas.

L'intéressant usage du forclusif, comme de la personne, avec leurs réversibilités nous confirment si besoin était, la provenance sacrificielle des notions de la subjectivité et leur passage subtile, entre les régions du profane et du sacré, leur transhumance possible d'un usage dans le sacré archaïque vers le sacré plus pur. Une anthropologie doit se donner les moyens de percevoir ces mutations.

On voit mieux comment le *sujet* s'il n'est pas la *personne*, l'annonce. Si l'un est lié à l'assomption du pacte symbolique sacrificiel entre les hommes l'autre est le refus de s'y complaire. Faire l'éloge du sujet et ne voir l'aboutissement du développement de la

personnalité que dans le *sujet* c'est être dans la forclusion du Nom du Fils, c'est être résolument tourné vers la volonté de laisser perdurer un monde régi par la règle sacrificielle entre les hommes. C'est être un *viel homme,* délibérément attaché à contenir la violence par le sacrificiel et l'exclusion rituelle. C'est s'exposer à des caricatures d'humanisme avec les catastrophes anthropologiques[413] qu'elles engendrent.

Lacan *dévoile* le mécanisme sacrificiel inscrit au coeur de la signification mais sans jamais le *révéler* ni *a fortiori* le dénoncer. Il consigne sans doute une étape importante de la découverte de l'anthropogenèse violente qui structure profondément notre langage (voir plus bas, concordance avec les découvertes de Benveniste). Il la ratifie cependant et la considère comme seul registre possible de la santé mentale. Cette entreprise est verrouillée par les limites intrinsèques du structuralisme linguistique. Sorte de pensée tragique enfermée dans le balancier de la perspicacité et de l'illusion condamnée sans cesse à occulter ce qu'elle dit derrière le jeu des signifiants dans le cache-cache de ce que l'on se montre sans s'autoriser à voir.

Le lacanisme pourrait être une étape importante de découverte du sacrifice et du pacte symbolique. Étape nécessaire mais non suffisante pour une anthropogenèse non violente de l'intégration du tiers. Le travail de Lacan garde la pertinence tant théorique que thérapeutique que lui confère la lucidité sur l'écart fondateur du tiers dans la relation humaine et dans le processus d'identification intersubjective qu'elle autorise. Mais faute de se situer dans une genèse il apparaît comme une résignation "désenchantée" à la violence fondatrice. Malgré la proximité d'un projet initial, et malgré la découverte de la violence relationnelle et du triadisme du désir mimétique l'anthropologie psychanalytique, particulièrement sous sa forme structuraliste, demeure individualiste, elle camoufle la violence initiale et obture la recherche d'une issue non-violente dans l'intégration du tiers. Lorsqu'on sait combien les concepts et les postulats de la psychanalyse, notamment sa conception du sujet, sont prégnants dans les discours sur l'éducation ou sur la société on comprend l'urgence de proposer une conception vraiment alternative de la subjectivité et de l'intersubjectivité.

C'est bien à cela que devra se consacrer l'anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique. Ce chapitre en montre les enjeux spécifiques. Les tentatives plus ou moins réussies au vingtième siècle d'une psychologie relationnelle confirme l'intérêt d'une investigation approfondie et conduit à être très attentif à cette consultation et coopération conceptuelle vigilante avec les disciplines psychologiques. La critique conceptuelle ébauchée sur les travaux de Lacan devrait se poursuivre à propos d'autres auteurs. Nous ne pourrons le faire ici que trop allusivement.

Wallon (voir plus haut), examine le phénomène de confusion, contagion, annihilement de l'enfant dans le modèle, ou, au contraire, assimilation du modèle à soi que présente l'identification dans les premières relations de l'ontogenèse. L'antipsychiatrie (Laing) ou la psychologie systémique (Watslavicks), à leur tour, ont rencontré la nécessité

---

413 *"Ainsi nous est-il permis de discerner la vraie nature et les mobiles secrets de cette sollicitude que le monde moderne affecte en toute occasion pour les masses. C'est une sollicitude carnassière".* Bernanos, *op. cit.* p. 205.

d'aborder les problèmes des pathologies relationnelles de l'identification personnelle. Pour ces courants, les dissonances identitaires sont dues à des injonctions, souvent contradictoires, pour les individualités, de se conformer ou de différer, de manière prescrite, à des modèles proposés. Dans notre propre réseau conceptuel, c'est les dysfonctionnements du processus identitaire traumatique du modèle obstacle qui sont perçus, là.

Un des traits communs de ces différentes perspectives de la psychologie relationnelle est, chaque fois, le recours à une instance tierce, permettant de sortir de la difficulté. Pour Wallon, on l'a vu, le langage symbolique, comme tiers code, (témoin de la capacité des hommes à avoir co-venu) autorisera, par son aptitude à dupliquer le monde, sans se confondre avec lui, une attitude qui dédramatise le redoublement, et induit, par là, le dédoublement d'avec l'autre. Comme la psychanalyse, reconnaît que le recours au tiers, comme *Nom-du-Père*, permet la sortie hors de la fascination duale et l'entrée dans le symbolique, la psychologie systémique reconnaît la nécessité de tiers de médiation pour sortir des affrontements antagonistes et des réorganisations en systèmes collusifs contre des communs boucs émissaires. Ce modèle rappelle celui de la psychologie sociale de Mead où l'*autrui généralisé* finit par être internalisé, comme grand *tiers médiateur* (ou plutôt *tiers arbitre*), par chaque individu, pour concilier les conflits et évaluer les actions.

Ces différentes conceptions du tiers, malgré leur intérêt et leur grande légitimité ne répondent cependant pas totalement, selon nous, à la nécessité de construire la notion de *tiers intégré,* pour prendre en compte le tiers *pharmakon* précédemment exclu de la communication du premier seuil de l'anthropogenèse. Le tiers intégré pourrait permettre l'identification vraiment ternaire, seule vraiment appropriée pour l'identification personnelle. Car, en effet, il nous semble que, en dehors d'une telle configuration relationnelle, tout autre modèle se rapproche, peu ou prou, d'une identification collusive. Sans le secours de l'intégration d'un *tiers personnel*, (celui qui est habituellement l'exclu d'une communication soudée par son éviction), il s'agira toujours de solidariser un *nous* groupal autour de mythes communs, de cérémonies rituelles cohésives, clôturées, en dernière instance, par le *tiers pharmakon*.

L’approche de l’identification du sujet pour la psychologie relationnelle lacanienne, ou autre, frôle, on l'a vu, la découverte d'une relation de moindre violence dans l'identification intersubjective. Il faudrait parallèlement à cette précédente étude conduire un examen systématique de l'entreprise de la sociologie, dans la perspective d'un dialogue épistémologique entre l'anthropologie relationnelle et les sciences humaines. Nous n'aurons pas le temps de le conduire ici. Il semble que la sociologie traditionnelle achoppe, par constitution, sur un risque d’hypostase du social ou du culturel, la personnalité singulière résulte souvent, pour cette discipline de l'intériorisation du social, selon des modalités plus ou moins complexes. La sociologie intéractionniste, par contre, explore avec bonheur, les dissonances identitaires et culturelles, les chocs acculturatifs, les transplantations ou les exclusions culturelles dues aux migrations problématiques, à l'intolérance ou à la production

de déviances[414]. Ces travaux montrent que la violence à l'œuvre dans la relation sociale et les interactions subjectives, conduit à une négociation des identités de façades, à travers les rituels de la vie quotidienne. Ils explorent les mécanismes de défense et d'agression des identités menacées. Suicides, toxicomanies, mythes et utopies compensatoires, intégrismes, attitudes victimaires ostentatoires et culpabilisatrices, terrorisme, etc. comme manifestations de revendication identitaire agressive contre l'autre ou contre soi-même, témoignent alors de dysfonctionnements relationnels. Ces études peuvent venir instruire l'enquête de l'anthropologie relationnelle de l'école à travers les réajustements conceptuels qui s'imposent.

L'anthropologie relationnelle éducative grâce aux apports qu'elle intègrera en cohérence avec ses postulats pourra mieux cerner les fonctionnements et dysfonctionnements de l'identification personnelle dans la relation. Ainsi nous faisons l'hypothèse que les dysfonctionnements relationnels se produisent dans le cadre de phénomènes de *mimésis* d'appropriation triadique (intersubjective et objectale sur les plans de l'avoir, du savoir, du pouvoir, etc.). C'est en tant que complications du modèle obstacle ou comme exclusion, sur les plans interpersonnels et institutionnels, que nous analyserons les dysfonctionnements dans le processus d'identification personnelle. Enfin, c'est à travers le langage, et surtout les pratiques discursives interlocutives, que sera examiné ce processus. Dans cette analyse, nous rencontrons la tentative de Benveniste. La prise en compte des avancées et des limites de l'approche de ce linguiste s'avère étape indispensable pour discerner la spécificité de l'anthropologie relationnelle.

Benveniste ou la définition du sujet par l'appropriation discursive de la langue

> *"Bien des notions en linguistique, peut-être même en psychologie, apparaîtront sous un jour différent si on les rétablit dans le cadre du discours, qui est la langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle et dans la condition d'intersubjectivité, qui seule rend possible la communication linguistique",* Emile Benveniste, [415]

La difficulté de ce paragraphe consistera à montrer comment s'entretissent les concepts et les observations de la linguistique de l'énonciation avec ceux de l'anthropologie relationnelle, pour se rapprocher comme pour se distancer.

Les rapprochements sont évidents pour la bonne raison que l'anthropologie relationnelle s'enracine deux fois dans l'apport de Benveniste. L'extrême sensibilité

---

[414] Voir à ce sujet l'école de Chicago. Pour une présentation globale et simple en français, voir Y. Grafmeyer et I. Joseph ; *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine,* (trad.), Aubier,1990. Voir aussi Alain Coulon, *L'Ecole de Chicago,* PUF, 1992. Parmi les ouvrages les plus représentatifs citons Howard Becker, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance,* (trad.), Métaillé, 1985. Erving Goffman dont les travaux sont plus connus en France est leur illustre successeur.

[415] "De la subjectivité dans le langage" in *Problèmes de linguistique générale*, Tome I, Gallimard, 1966. p. 266.

anthropologique de Benveniste, dans ses études sur les institutions indo-européennes, tout particulièrement, rappelle les remarques de Girard sur les fondements sacrés de la signification. C'est chez Benveniste, que nous avons nourri notre propre conception d'un *pacte symbolique*. Par ailleurs, le personnalisme pragmatique de Jacques, dans la lignée duquel nous situons notre propre réflexion, comme son approche de l'interlocution s'appuient sur les analyses du pronom personnel du linguiste.

La rupture est tout aussi évidente, au niveau des postulats comme du questionnement. La préoccupation du linguiste reste de rendre compte des données et récuse tout souci de valeur, contrairement à celle de notre anthropologie relationnelle pour laquelle l'enjeu essentiel est celui de la réduction de la violence, dans la relation comme valeur universelle.

Pour Benveniste, comme pour l'anthropologie relationnelle, ce n'est pas dans les antinomies habituelles de la psychologie (le moi et l'autre), ni de la sociologie (l'individu et la société) que se définit la subjectivité mais dans une relation mutuelle englobant les polarités et surtout, par le truchement de la langue comme médiation symbolique, avec ses catégories.

La théorie de l'énonciation de Benveniste a complètement renouvelé la compréhension linguistique de la notion de personne et a eu un grand impact sur la conception actuelle du *sujet*. Pour Benveniste le sujet est le résultat d'un acte d'*énonciation* (production d'énoncés) par lequel le sujet parlant assume le langage. "J'énonce donc je suis" telle serait la version moderne et linguistique du *cogito* cartésien chez Benveniste. C'est grâce aux *embrayeurs,* mots qui indiquent le temps, l'espace (ici, maintenant) mais, surtout, pronoms personnels de la première et de la deuxième personne, que le sujet peut assumer le langage dans le discours. Ainsi, pour le linguiste, par l'acte d'énonciation, le sujet parlant se confère à lui-même, en quelque sorte, une véritable consistance ontologique qu'il puise dans le langage.

Cette puissance ontologisante du langage lui vient d'un processus relationnel qui se vit dans le langage à travers un jeu de positions contrastées et par le truchement d'une commune ressource matricielle symbolique. Ces positions contrastives sont deux oppositions binaires emboîtées ou superposées. D'abord *je* s'oppose au *tu* dans le *discours* (caractérisé par les marques spécifiques que sont les embrayeurs, dans lequel, le sujet, comme locuteur, s'adresse à un interlocuteur). Ensuite *je* et *tu*, dans leur ensemble, s'opposent conjointement à *il* qui ne peut être sujet du *discours* et qui est actant dans le *récit* (où les évènements rapportés semblent se raconter d'eux mêmes, sans locuteur). Pour Benveniste, comme pour Lacan, le tiers personnel est le *tiers exclu* d'une communication où la troisième personne fonctionne comme une *non-personne*.

Les travaux de Benveniste sont très précieux pour comprendre le processus de subjectivation par le langage et la relation. En cela, ils sont pour nous l'étape indispensable et incontournable d'une anthropologie relationnelle de la personne. Mais, par ailleurs, ils posent de redoutables problèmes pour comprendre les textes littéraires ou d'autres pratiques textuelles où le tiers personnel peut assumer d'une certaine façon ce qui est dit de lui. Outre ces problèmes théoriques posés par l'émergence d'une approche textuelle du

langage, les travaux de Benveniste, selon nous, fonctionnent désormais comme un modèle obstacle sur le plan épistémologique (Bachelard) pour saisir les enjeux anthropologiques et éthiques de la réduction de la violence qui se trament et se jouent dans le langage.

Aussi aurons-nous soin dans ce paragraphe de cerner le cheminement parcouru avec le linguiste comme de discerner la rupture épistémologique. Pour ce faire nous montrerons successivement que : le grammairien grâce à son intuition anthropologique permet de voir le pacte symbolique ainsi que l'origine sacrificielle du langage et de la signification. Sa réflexion sur la relation interpersonnelle contrastive permet de voir les enjeux de la réciprocité mimétique dans l'appropriation du langage avec la violence qui en découle (soi et le vis à vis). Son étude sur la particularité du statut *du tiers personnel* vient étayer notre postulat de l'éviction du tiers dans l'anthropogenèse violente et le rôle fondateur de *l'absent*.

Cependant, chaque fois, nous soulignerons comment, de par les limites mêmes de son questionnement et de sa perspective, le linguiste laisse échapper ce que pourtant il permet de mieux voir : l'anthropogenèse violente et la possibilité du dépassement de la violence dans l'interlocution. Nous nous demanderons à quoi cela est dû. Notre hypothèse est que ces limitations sont épistémologiques : le structuralisme linguistique, la prédominance du binarisme, le refus de la question de la valeur. Le défi que devra assumer l'anthropologie relationnelle sera par là-même précisé.

En conclusion, il sera plus aisé de développer à quelles conditions il devient possible de s'affranchir de cet obstacle épistémologique. Le concept d'*interlocution,* sans contredire les remarques de Benveniste, leur donne un poids et une tournure nouvelle celle de la perspective relationnelle. Désormais on peut voir comment la place du pronom personnel de la troisième personne est une place importante dans tout processus d'identification personnelle. On peut mieux saisir l'enjeu paradoxal de subjectivation du tiers qui est, dans la culture, celui-là même de l'anthropogenèse du dépassement de la violence. L'enjeu éducatif en est majeur.

La matrice symbolique est source et ressource de la commune identification. La définition du sujet se fait dans la langue : "*c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme* sujet *: parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'*ego*"* [416]. Pour le linguiste, la subjectivité considérée hors du langage n'est qu'illusion ou reflet, car, en fait, elle est, (elle n'est que) : "*...l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est* ego *qui dit* ego. *Nous trouvons là, le fondement de la* subjectivité *qui se détermine par le statut linguistique de la* personne"[417]. Ce pouvoir de la langue, pour Benveniste, vient du fait que la langue est l'instance même de la faculté la plus haute de l'humain, celle de *symboliser*. Par le symbolique, l'homme re-double, re-produit, re-présente, re-crée la réalité (*op. cit*. p. 25). Il est cette instance par laquelle l'homme instaure l'imaginaire dans toutes ses potentialités et l'institue. Le symbolique c'est l'aire de la co-venance des hommes. C'est bien cette faculté de redoubler le monde en se fondant sur la communauté (co-venante) qui est le propre de l'humain et de

[416] Émile Benveniste, *op. cit*., p. 259.
[417] Émile Benveniste, *op. cit*., p. 260.

son anthropogenèse : "*entre la fonction sensori-motrice et la fonction représentative, il y a un seuil que l'humanité seule a franchi. (..) L'émergence de l'Homo dans la série animale peut avoir été favorisée par sa structure corporelle ou son organisation nerveuse ; elle est due avant tout à sa faculté de représentation symbolique, source commune de la pensée, du langage et de la société.*"[418]

***** Voir et ne pas voir le Pacte Symbolique

Le linguiste fait le lien entre cette instauration du symbolique et le bien ou la valeur commune, le *numus* de l'échange entre les hommes qui est une catégorie du sacré (voir plus haut). Le symbolique est bien cette zone où les hommes signifient parce qu'ils sont dans l'échange désormais instauré entre eux. Ils ont partagé le banquet sacré. La parole, comme sans doute la monnaie, (toutes deux "jetées à côté de l'objet, à sa place, en échange", selon l'étymologie de *parabola*) sont des institutions qui reposent sur la convention des hommes entre eux. Cette convention qui les lie, repose, elle-même, sur ce grand banquet de la commune connivence où ils ont reçu des bienfaits et d'où ils sortent débiteurs (Benveniste évoque, là, les travaux de Mauss sur le don l'échange et le sacrifice[419]). Le mot, comme le symbolique dans son intégralité, proviennent de cette sphère du sacré où s'opère la substitution. Quelque chose vaut pour quelque chose ou quelqu'un d'autre : "*Le rôle du signe est de représenter, de prendre la place d'autre chose en l'évoquant à titre de substitut*"[420].

Benveniste, nous l'avons souligné déjà plus haut, a une fine intuition de ce que nous avons nommé le *pacte symbolique*. De même que la victime sacrificielle *"vaut pour..."*, et *"se substitue à..."* toutes les fautes et culpabilités en concentrant la violence unanime et que le prêtre, le sacrifiant, *"vaut pour..."* et *"se substitue à..."* l'offrant, le signe et le mot seront porteurs du pouvoir de substitution (quasiment ponti-ficale) du symbolique. Mais aussi, le symbole économique, la monnaie frappée qui *vaut pour*, le représentant transactant du contrat économique, juridique ou politique, etc..

C'est bien dans l'aire du sacré que va, pour la première fois, se transacter cette substitution qui est le propre du symbolique. Toute la sphère du symbolique et de l'activité culturelle humaine est désormais possible, reposant sur ce principe de la substitution, de la

---

[418] Émile Benveniste, *op. cit*., p. 27.

[419] "*C'est le grand mérite de Marcel Mauss, dans son mémoire désormais classique sur le Don, d'avoir mis en lumière la relation fonctionnelle entre le don et l'échange et défini par là un ensemble de phénomènes religieux, économiques et juridiques propres aux sociétés archaïques. Il a montré que le don n'est qu'un élément d'un système de prestations réciproques à la fois libres et contraignantes (...) Là est le principe d'un échange qui généralisé non seulement entre les individus, mais entre les groupes et les classes, provoque une circulation de richesses à travers la société entière. Le jeu en est déterminé par des règles qui se fixent en institutions de tous ordres. Un vaste réseau de rites, de fêtes, de contrats, de rivalités organise les modalités de ces transactions" op. cit.* Tome I p. 315.
C'est bien dans ces festivités somptuaires du sacré que le linguiste voit tant le fondement de la communauté que celui de la signification (pp. 322-323.)

[420] Émile Benveniste, *op. cit*., Tome II, *la communication*. p. 51.

transaction et du re-doublement. Il s'agit de s'engager dans l'échange et de donner pour recevoir "*...les rapports humains sont fondés sur la réciprocité des prestations privées ou publiques, dans une société où il faut s'engager pour obtenir"* [421]. Le pouvoir de la langue c'est celui du symbolique comme potentialité substitutive.

Mais, alors même qu'il nous montre que cette potentialité s'origine dans une première transaction sacrificielle, Benveniste s'interdit de le voir. Benveniste nous autorise à saisir le fondement de la langue dans le sacré, voire le sacrificiel, que pour sa part il méconnaît, puisque par postulat, pour lui, la langue est la matrice fondatrice. Ainsi la langue comme structure symbolique devient-elle le verrou ultime de la signification.

***** Voir et ne pas voir la substitution sacrificielle

C'est sur cette théorie de la substitution que Benveniste va fonder sa théorie du langage et tout particulièrement, sa conception subtile et perspicace du pronom personnel qui, plus que tout autre signe, "*vaut pour..* "et "*se substitue à ..*".

Dans sa théorie du pronom personnel Benveniste met en lumière deux faits essentiels pour l'approche anthropologique relationnelle : la personne comme pivot substitutif même de la transaction identitaire et le statut particulier du tiers. Nous les reprendrons, à notre tour, ici, comme faisant part entière de l'avancée de l'anthropologie relationnelle, puis nous marquerons quelques distances avec certaines conclusions de Benveniste qui, selon nous, de par la spécificité de son questionnement linguistique, restent en-deçà de l'exigence, comme de la perception, d'une anthropogenèse non-violente..

***** la personne comme pivot substitutif même de la transaction identitaire ou voir et ne pas voir la mimésis conflictuelle dans l'appropriation symbolique

Le langage peut être considéré, à partir des travaux de Benveniste, comme un grand espace médiateur et substitutif, véritable matrice de l'humain. Cette instance du symbolique instaure un lien arbitraire dans le rapport du signe au référent mais elle institue un rapport désormais nécessaire (qui passe par la commune convention) entre les signifiés et les signifiants. C'est ce lien nécessaire qui va fonder ensemble la société et l'individu[422]. Ainsi donc, pour Benveniste l'anthropogenèse comme l'ontogenèse sont-elles rendues possibles par le truchement du langage. De cette matrice symbolique émergent les institutions, la pensée[423], les sujets.

---

[421] Émile Benveniste, *op. cit*., Tome I. p. 175.

[422] Émile Benveniste, *op. cit*., p. 25

[423]"*..ce contenu (de pensée) doit passer par la langue et en emprunter les cadres. Autrement la pensée se réduit sinon exactement à rien, en tous cas à quelque chose de si vague et de si indifférencié que nous n'avons aucun moyen de l'appréhender comme contenu distinct de la forme que la langue lui confère. La forme linguistique est donc, non seulement, la condition de transmissibilité, mais d'abord la condition de réalisation de la pensée.(..) Hors de cela il n'y a que volition obscure, impulsion se déchargeant en gestes".,* Émile Benveniste, *op. cit.*, p. 64.

Benveniste met en lumière le mimétisme, la réciprocité et l'appropriation de la langue comme l'instance même de l'ontologisation de la subjectivité. Il ne peut cependant pas voir, sans l'hypothèse de la *mimésis* conflictuelle (qu'il permet pourtant d'étayer) les enjeux de rivalité et les menaces permanentes que cela peut déclencher, sur le plan interpersonnel comme communautaire.

Les catégories linguistiques sont les instances médiatrices qui donnent au sujet l'occasion de s'identifier (se rendre identique autant que se différencier). Ce processus complexe est, en effet, permis par la catégorie linguistique substitutive par excellence, celle de la personne. Catégorie universelle, elle existe dans toute langue et dans toute culture, à toute époque[424]. Le *je* constitutif de la subjectivité, comme les autres pronoms personnels, a cette caractéristique particulière de ne référer à rien d'autre qu'à l'instance de discours : elle est à celui qui osera se l'approprier : "*est* ego *qui dit* ego".

La langue est le bien communautaire. Il résulte du repas de l'échange primordial (*munus*). La prise de possession de la langue, par le discours, confère à celui qui s'en croit digne (*assumpta parabola*), une dimension ontologique nouvelle qui, à quelque degré, rappelle l'acte divin d'auto-dénomination "*je suis celui qui suis*". Dès lors, le symbolique peut être considéré comme l'objet de désir et d'appropriation par excellence.

La parole est un bien transmis (ou non) à reprendre de l'autre (ou à lui voler) : l'adulte d'abord, le parent ou le maître qu'il faut oser imiter. Mais la parole peut-être autorisée ou défendue, "interdite", selon les situations, les relations interpersonnelles ou institutionnelles. On comprend alors que si chacun doive imiter l'autre en prenant, à son tour, ancrage dans le langage, il puisse en même temps redouter de le faire. La relève est soigneusement régulée, limitée par toutes sortes d'interdits et de rites. C'est normal, elle est menaçante socialement, puisqu'elle l'est, sur le plan interpersonnel.

Cette constatation d'une menace devient éclairante dans une perspective éducative. Elle permet de jeter un peu plus de lumière sur les difficultés de la prise de parole, comme de l'entrée dans le langage : des interdits interpersonnels pèsent sans doute, ici, très fort. Si le langage est la source commune à laquelle chacun vient puiser une ontologisation de soi, à l'instar d'un autre imité (vers l'Autre), cela ne peut être anodin. Puisque le langage donne tellement de consistance et de prix au sujet qui s'en empare, son appropriation ne doit pas être facilitée. La clinique, avec le cas de tous ceux qui, à jamais, s'interdiront d'entrer dans le langage et de prendre la parole, les limites que chacun se verra imposer ou s'imposera, de façon mystérieuse, sont bien là pour nous le rappeler. Benveniste ne s'en est pas assez

---

[424] "*C'est un fait remarquable -mais qui pense à le remarquer tant il est familier ?- que parmi les signes d'une langue, de quelque type, époque ou région qu'elle soit jamais ne manquent les pronoms personnels. Une langue sans expression de la personne ne se conçoit pas. Il peut seulement arriver que, dans certaines langues, en certaines circonstances, ces "pronoms" soient délibérément omis; c'est le cas dans la plupart des sociétés d'Extrême-Orient, où une convention de politesse impose l'emploi de périphrases ou de formes spéciales entre certains groupes d'individus, pour remplacer les références personnelles directes. Mais ces usages ne font que souligner la valeur des formes évitées.."* , Émile Benveniste, *op. cit*., p. 261.

avisé. La problématique éducative y est confrontée puisqu'il lui faut travailler au lieu même de la contradiction et de l'interdit : c'est là-même qu' il lui faut penser la facilitation de l'appropriation symbolique.

Lorsque quelqu'un prend ancrage dans la langue pour s'approprier le langage (comme le décrit Benveniste lui-même), il risque de le faire aux dépens de son vis à vis. Le langage est l'espace même de l'identification, parce qu'il est le bien commun, le gisement du commun désir. Il donne l'être et confère la valeur ontologique à celui qui s'y ancre. Puiser l'être dans le langage c'est bien faire acte d'identification et d'aveu de la ressemblance avec l'autre, c'est s'approprier l'objet du désir de l'autre et c'est convoiter cela même qui lui confère son être. Dès lors s'identifier, c'est bien se rendre identique et avoir recours au substitut de l'être même de l'autre, de l'Autre. C'est lui reprendre avec l'outil verbal embrayeur de la personne, et l'usage discursif du langage, un peu de son être même. C'est lui ôter le "je" de la bouche.

C'est aussi bien, et par le même acte, lui clamer sa différence. Prendre la parole c'est prendre le risque d'en priver l'autre. Prendre la parole, à la place de l'autre, devient prendre la place de l'autre. Partager cela même qui lui confère sa réalité ontologique c'est participer à la réalité ontologique de l'autre ou de l'Autre, c'est aussi menacer de la capturer. Si le langage a cette puissance identifiante c'est parce qu'il est le bien commun (*communis*) où chacun vient puiser sa réalité ontologique aux fonds partagés. Participer à la commune puissance identifiante et ontologisante peut-être vécu dans la sérénité ou engendrer, selon les situations intersubjectives, toutes sortes de conflits intérieurs et extérieurs.

Voilà qui intéresse, au plus haut point, l'éducation : empêcher ou limiter la menace violente que la prise de parole essentielle pour l'ontogénèse fait peser sur l'intersubjectivité. Une telle approche relationnelle de la parole et du langage devrait permettre de comprendre tout à la fois les racines dans l'anthropogenèse violente comme l'issue possible vers un dépassement. L'assomption du langage par la prise de parole et notamment l'engagement dans le risque des pronoms personnels sont le pivot même où se croisent les questions qui nous préoccupent ici, celles de l'anthropogenèse et de l'ontogenèse. Le postulat de l'anthropologie relationnelle est que devant les risques de cet affrontement, devant le rapt identitaire et ontologique qu'implique toute prise ou reprise de la parole l'acte éducatif doit être pure abnégation. L'éducateur, qu'il soit parent, aîné ou maître sera alors, *tiers médiateur oblatif*. Celui qui autorise, par l'acceptation d'une certaine désappropriation pour soi-même, l'appropriation pour l'enfant ou le disciple.

Benveniste décrit tout ce qui laissait entendre la terrible menace du vis à vis dans la prise de parole mais il n'a pas jugé bon de déployer sa réflexion sur les conséquences intersubjectives et tout particulièrement éducatives. Cela échappait à son questionnement propre.

***** Voir et ne pas voir les jeux et les enjeux de la réciprocité pour le je

C'est cette puissance de réversibilité et de réciprocité qui donne au langage la force subjectivante de l'*idem* : "*...comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble et qui assure la permanence de la conscience*"

véritable participation à la commune subjectivité qui "*n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage* "[425]. S'autoriser à parler, assumer la parole, (*assumpta parabola*) est l'acte même de l'audace de l'ontologisation de soi. Il peut apparaître comme le blasphème par excellence (voir Marc 2, 7. ou encore Luc 3, 17-22). Cet acte d'énonciation est inaugural. Benveniste a mis en lumière la puissance conférée au sujet par cet acte de simple prise de parole ou, mieux encore, de *sui-référenciation,* lorsqu'il devient, à lui-même, l'objet de son discours.

La subjectivité, commune et pourtant chaque fois particulière, à laquelle réfère le pronom *je* est donc bien mystérieuse. Ni concept général, ni entité particulière "à quoi donc *je* se réfère-t-il ?"[426]. *Je* réfère, en fait, à la prise de parole "je *se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé, et il en désigne le locuteur* "[427]. Mais cette action est une prise de position par rapport à l'autre, une posture, une riposte, un avantage gagné sur l'autre. Le *je* est la marque de la présence et de l'appropriation du langage ce masque qu'on arrache à l'autre, et lui restitue, tout à la fois, dans un jeu de face-à-face réciproque[428] où les protagonistes peuvent à chaque instant basculer dans l'antagonisme.

Cette audace ne saurait bien se comprendre et se saisir que par rapport à sa part d'ombre. Tous ceux qui jamais ne se risqueront à prendre la parole, les muets, ceux qui tremblent et bégaient, disent au moins combien l'assomption de la parole est difficile. Pour la problématique éducative, l'assomption de la parole est un fait intersubjectif et relationnel, tout comme l'est son impossibilité. Cela ne peut se comprendre que si l'on prend toute la mesure du contexte de rivalité potentielle qui accompagne la parole, lors de son apprentissage comme lors de son difficile partage, dans les circonstances de la vie quotidienne, sociale et institutionnelle. Benveniste n'a pas assez commenté, selon nous, la fragilisation allocutive et la violence potentielle de cette inversion spéculaire de la deuxième personne au singulier comme au pluriel. Il a cependant entrevu la menace toujours présente de l'aliénation[429].

***** Voir et ne pas voir la réconciliation des vis à vis dans la commune opposition au tiers. Voir et ne pas voir l'anathème du tiers comme non-personne

Par contraste, pour Benveniste, va se jouer l'identification où les deux premiers pronoms personnels s'opposeront ensemble à la troisième personne. Opposition qu'il relie à une autre grande opposition conceptuelle : le *discours* et le *récit*. Les pronoms de la première personne et de la deuxième personne lui semblent, par définition, impliqués dans

---

[425] Émile Benveniste, *op. cit*. p. 260.
[426] Émile Benveniste, *op. cit*. p. 261.
[427] *idem.*
[428] "*Je n'emploie* je *qu'en m'adressant à quelqu'un qui sera dans mon allocution un* tu*. C'est, cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que* je *deviens* tu *dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par* je*" , op. cit.* p. 260*.*
[429] *" ..le* je est un autre *de Rimbaud fournit l'expression typique de ce qui est proprement l'*aliénation *mentale, où le moi est dépossédé de son identité constitutive* ", Émile Benveniste, *op. cit*., p. 230.

le *discours* par *ancrage* ils sont énonciateurs et interlocuteurs. Le *il* par contraste appartient au *récit*. Position où *il* est dépossédé des marques de l'ancrage et de l'appropriation du langage que sont les instances du discours comme les indicateurs de temps et de lieu, les déictiques.

Les analyses de l'énonciation de Benveniste, puissamment soutenues par sa connaissance anthropologique, nous permettent de voir ce que nous avons appelé le *pacte symbolique*. Elles situent l'émergence de la subjectivité dans le jeu et l'enjeu de la réciprocité mimétique. Mais, curieusement, là encore, le linguiste ne veut ni peut voir ce qu'il nous montre, puisque cela échappe à son questionnement. Benveniste décrit la commune emprise sur et par le langage. Ce que, pour notre part, nous avons appelé le *pacte symbolique*. Mais tandis que, pour lui, ce bien commun est fondateur il n'est pas fondé par une antériorité au langage[430], pour nous il est fondé.

Ce bien commun, en instituant des catégories, des places et des rapports de réciprocité permet à chacun d'advenir à la pensée et à la subjectivité. Comme *tout un chacun*. C'est en reprenant la posture identique, à son tour (*idem*), que surgit la particularité du sujet (*ipse*). La subjectivité n'est possible que par la rencontre dialogique et réciproque dans le langage.

Si nous mettons, maintenant, en perspective, ces remarques, par rapport à nos propres positions anthropologiques, nous voyons de nombreux faits se déplacer. Dans le *pacte symbolique*, la con-vention est fondatrice de la communauté mais celle-ci était auparavant, elle-même, fondée par la commune expulsion de la victime. On peut, on doit, selon nous, imaginer une extériorité ou une antériorité au langage. Le *pacte symbolique* est le temps fondateur de l'anthropogenèse mais il existe une étape antérieure[431] à cette anthropogenèse. Elle prend l'homme, dans un seuil avant le seuil, où il est déjà homme potentiel puisqu'il commet le sacrifice réconciliateur d'unanimité. Cette antériorité fait sauter le verrou du linguistique comme *dernière instance*.

En outre, en objectant la rivalité et la commune appropriation du bien ontologique qu'est le langage, on peut inverser le rapport dans le parcours identificatoire. C'est bien dans la réflexivité mimétique que s'opère l'identification respective mais on ne peut dire

---

[430] Benveniste ne peut imaginer une situation originaire avant le langage : il faut prendre l'homme comme à son origine dans la situation de parole. Par postulat, pour lui, la langue est fondatrice, en dernière instance :*" Il y a donc un modelage sémiotique que la langue exerce et dont on ne conçoit pas que le principe se trouve ailleurs que dans la langue.(..) la grande matrice sémiotique, la structure modelante dont les autres structures reproduisent les traits et le mode d'action..(..) ..la langue est l'interprétant de tout système signifiant.. "* , *op. cit*., Tome II, p. 63. Or, selon nous, la possibilité de mettre la langue en perspective, autorise à voir ce qui travaille la langue et lui permet d'évoluer en profondeur. Notamment au niveau de ce que nous avons appelé le pacte d'anthropogenèse.

[431] (du moins logiquement antérieure même si elle est simultanée ou même postérieure dans le temps historique ou empirique)

alors, comme le fait pourtant Benveniste, que le *je* est antérieur au *tu* [432]. Le *tu* pose tout autant, sinon plus, le *je* dans le face à face, et*"la polarité des personnes"* est profondément réversible. Notre postulat d'un *pacte symbolique* reposant sur la commune éviction d'une victime sacrificielle bouleverse l'ordre décelé par Benveniste. C'est, pour nous, le *il* qui permet de poser le *je/tu* et non le *je* qui permet de déterminer un *tu* par rapport à un *il*[433]. L'acte d'énonciation n'a pas la primeur et l'antériorité que lui donne le linguiste, il est, au contraire, relatif aux autres personnes. L'acte d'*énonciation* (prise de parole) ne peut se comprendre que dans l'*interlocution* (acte conjoint de partage de la parole qui institue et instaure des places) qui le déborde de toutes parts et qui lui assigne, ou non, sa possibilité. L'antériorité de l'interlocution ne pourra être montrée que par la philosophie pragmatique personnaliste, Benveniste en reste, à tord, à la primauté énonciative.

Pourtant si on ne peut bien saisir l'enjeu collusif de l'énonciation des vis à vis que par leur commune éviction du tiers et son statut particulier, c'est Benveniste encore qui a eu le mérite de le montrer mieux que quiconque. Là, plus qu'ailleurs encore, la lucidité de Benveniste est décapante, et les limites qui s'imposent à sa réflexion peuvent surprendre d'autant plus.

Si l'identification subjective est possible dans le langage, grâce à la catégorie de la personne c'est parce que celle-ci est réciproque, réversible et contrastive. C'est surtout, selon Benveniste, grâce aux trois positions du pronom personnel que le jeu des polarités réflexives va devenir identifiant. Chaque pronom donne au sujet une place contrastive par rapport aux autres et cette posture va permettre le parcours identificatoire du sujet. Pour le comprendre tout au long de l'ontogenèse, il suffira de se le représenter dans la réversibilité qui est la sienne. Le parcours identificatoire est le propre de la personne dans sa spécificité, il est aussi susceptible d'être, en droit, celui de *tout un chacun*.

La posture respective des trois places du pronom personnel, avec la possibilité de la forme plurielle, permet l'identification. Le *je* on l'a vu est identifiant il est ontologisant : il fait advenir le sujet à l'assomption de la langue par le discours. Le *je* est le véritable indicateur de la subjectivité et l'énonciation ne se conçoit pas en une autre place[434]. Le *tu* est la structure inversée et toujours réversible, en miroir, si*je* dis *tu* c'est que *tu* peux dire *je*. Le *nous* peut être inclusif ou exclusif. Il est inclusif lorsqu'il englobe dans son extension le *je* et le *tu*, voire le *il*. Il est exclusif, lorsqu'il désigne une communauté par opposition à une autre. Il offre d'autres possibilités, *nous indifférencié*, *nous d'auteur*, ou *de majesté*, il permet ainsi, tour à tour, d'occulter la subjectivité, de l'intégrer dans une plus grande universalité[435] ou de la magnifier. L'infinie combinatoire des pronoms personnels, avec les postures respectives et contrastives qu'ils permettent d'assumer, offre les jeux successifs de distance et de proximité, de ressemblance et de différence, d'inclusion et d'exclusion d'un parcours identificatoire.

---

[432] *"De ce fait je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à moi deviens mon écho auquel je dis tu et qui me dis tu " (idem).*

[433] p. 265.

[434] *op. cit*. p. 264.

[435] C'est bien ici, le souci de notre propre énonciation.

La position de la troisième personne est, plus que les deux autres intéressante et décisive dans ce cheminement. Le statut particulier de cette personne est très éloquent. Le mérite de la découverte de ce statut revient à Benveniste. C'est là, que se mesure la subtilité de fin limier du linguiste, encore accrue par une sensibilité très comparatiste et anthropologique. Benveniste, en effet, découvre la disparité de statuts dans le fonctionnement des pronoms[436], malgré ce que laisse entendre l'homogénéité apparente de la taxinomie des grammaires des langues occidentales. Depuis les grammairiens grecs, on parle, en effet, sur un plan d'égalité, des trois personnes de la langue. Mais le linguiste ne se laissera pas abuser par cette lisse homogénéisation des appellations, la différence de fonctionnement doit recouvrir une hétérogénéité plus radicale et significative. Il flaire le subterfuge : "*Contrairement à ce que nos terminologies feraient croire elles ne sont pas homogènes*"[437]

Une définition des grammairiens arabes le mettra sur la piste : *"Pour eux, la première personne est al-mutakallimu "celui qui parle"; la deuxième al-muhatabu "celui à qui on s'adresse"; mais la troisième est al-ya'ibu "celui qui est absent*""(*idem*). La langue arabe qui n'a sans doute pas les mêmes raisons que nos langues occidentales de voiler ce phénomène, (c'est du moins notre hypothèse), en quelque sorte, "vend la mèche" par sa transparence explicite. Elle permet, ainsi, au linguiste de découvrir un statut à part, celui de non-personne. Cette réalité, pour nous, correspond à l'éviction du tiers personnel, habilement camouflée dans la taxinomie grammaticale habituelle[438]

Mais le linguiste n'en restera pas à cette simple constatation, somme toute banale, jusque là. Il ira plus loin, il a repéré là, quelque chose d'importance. "*Dès que le pronom "je" apparaît dans un énoncé où il évoque -explicitement ou non- le pronom "tu" pour s'opposer ensemble à "il" une expérience humaine s'instaure à neuf et dévoile l'instrument linguistique qui la fonde* [439]"*

Cette remarque correspond, pour nous, à un indice qui confirme l'hypothèse du sacrifice fondateur. Ainsi, nous soutiendrons que Benveniste est bien près de découvrir et

---

[436] Or quatre propriétés de la non-personne la distinguent fonctionnellement :
-1) Celle de se combiner avec la référence d'objet. -2) Celle de n'être jamais réflexive de l'instance de discours. -3) Celle de disposer d'un grand nombre de variantes pronominales et démonstratives. -4) Celle de n'être pas compatible avec les index référentiels, *ici* et *maintenant*. etc.. (*op. cit*. p. 256).

[437] Émile Benveniste, *op.cit*., Tome 1, "*L'homme dans la langue*", p. 228.

[438] "..*de la troisième personne un prédicat est bien énoncé, seulement hors du "je-tu" ; cette forme est ainsi exceptée de la relation par laquelle "je" et "tu" se spécifient*", Émile Benveniste, *op. cit,.* p. 228.

[439] Émile Benveniste, Émile Benveniste, *opus. cit*., Tome II, *la communication*. p.68 (souligné par nous).

de mettre en lumière le sacrifice et l'éviction du tiers dans la langue comme pacte symbolique fondateur de l'expérience culturelle et humaine. Avec lucidité, le linguiste désenfouit l'éviction, il décape la terminologie grammaticale d'une espèce de mystification hypocrite ou du moins d'une méconnaissance qui occultait l'excommunication du tiers. "*Dès lors la légitimité de cette forme (la troisième personne) comme "personne" se trouve mise en question. (...) c'est bien "l'absent" des grammairiens arabes (...) la conséquence doit être formulée nettement : la "troisième personne" n'est pas une personne ; c'est même la forme verbale qui a la fonction d'exprimer la non-personne"* [440]

Benveniste découvre encore, très clairement, l'ambigüité du statut du tiers :*"De sa fonction de forme non personnelle, la"troisième personne" tire cette aptitude à devenir aussi bien une forme de respect qui fait d'un être bien plus qu'une personne qu'une forme d'outrage qui peut le néantiser comme personne* [441]*"*

Voilà le soupçon du sacrifice dans l'éviction du tiers ! Ces remarques très précises permettent à celui qui est familiarisé avec les concepts de l'anthropologie de déduire l'étrange ressemblance du fonctionnement de la troisième personne, avec la notion classique du *pharmakon* dans son ambivalence sémantique. La victime qui, par son exclusion, soude le pacte communautaire serait le référent originaire de cette troisième personne. Benveniste est donc bien près, à son tour, de reconnaître, dans l'exclusion du tiers qu'il constate et dévoile, la fonction fondatrice de consensus culturel : *Pour que deux puissent être et parler ensemble pacifiquement il faut qu'ils s'opposent ensemble à un troisième.* Cette position d'extériorité et d'exclusion du pronom de la troisième personne prendra cependant une résonance nouvelle quand on la mettra en relation avec l'éviction sacrificielle fondatrice du premier seuil de l'anthropogenèse. Benveniste, lui aussi, instruit cette grande intuition de notre siècle que la mise à mort du tiers fonde l'entreprise signifiante avec Freud et Lacan, jusqu'à Girard

Seul Girard, pourtant, dépassant le simple projet d'une explication en sciences humaines, et déployant son enquête non seulement dans l'étude des mythes, mais à travers la critique du texte littéraire et l'exégèse du texte biblique, pourra déboucher sur une véritable anthropologie relationnelle fondamentale. Il dévoile ainsi le pacte culturel fondé sur le sacrifice violent et il montre la révélation à l'œuvre dans les grandes textualités avec la possibilité d'un dépassement de cette violence .

Nous comprenons mieux, aussi, comment les langues marquées par la civilisation judéo-chrétienne (c'est-à-dire par une tradition impliquée dans la dénonciation radicale de l'éviction sacrificielle) puissent avoir plus de mal à "avouer" cette disparité des statuts des personnes. Reliquat du pacte archaïque d'une anthropogenèse de l'éviction, qui malgré sa rémanence au niveau des relations interpersonnelles et institutionnelles a presque totalement disparu comme valeur revendiquée. Hypocrisie qui peut du moins se comprendre comme un hommage rendu à la vertue. Cette pétition de principe de trois personnes équistatutaires est sans doute, encore, cependant, plus un projet, qu'une réalité actuelle.

---

[440] Émile Benveniste, *op. cit*. p.128.

[441] Émile Benveniste, *op.cit*. p.231 (souligné par nous).

Sans doute, importait-il de voir le décalage, entre une taxinomie (trois personnes statutairement égales) et la réalité d'un fonctionnement linguistique. La lucidité décapante de Benveniste l'a permis. Mais encore fallait-il discerner, dans ce fonctionnement, un tracé modelé et profondément engrammé sur le vieux pacte sacrificiel de l'éviction du tiers. Plus loin encore, il restait à discerner derrière la tromperie de la taxinomie, la programmation généreuse ou du moins la promesse, d'un dépassement de l'éviction.

Benveniste[442], pour sa part, ne révélera pas cela. On doute qu'il puisse voir ce que, pourtant, il dévoile. On retrouve, ici, chez lui, comme plus haut chez Lacan, ou encore, de façon plus complexe chez Wittgenstein (dans l'interdit d'envisager le moindre processus explicatif au-delà de la langue naturelle, sous prétexte de refuser la réduction à un métalangage comme *urphénomèn*) le résultat, en bout de course, d'un réductionnisme linguistique ou littéral. Ce verrou imposé à la signification interdit de percevoir cela même qui la travaille et lui permet de changer. Si nous sommes prisonniers de la *lettre*, impossible de saisir ce qui la meut et lui permet de dépasser la *loi* et la vieille règle de l'anthropogenèse violente. Si la langue est conçue comme instance fondatrice, elle devient modèle obstacle et on ne peut plus voir ce qui la transforme. Le linguiste ne peut que ratifier l'éviction du tiers personnel puisqu'elle lui semble un *instrument linguistique fondateur.*

Seul le point de vue d'une anthropologie relationnelle sur la langue devait pouvoir, tout à la fois, reconnaître l'extrême pertinence des propos de Benveniste et récuser cette fatalité fonctionnaliste de l'éviction du tiers personnel comme non-personne de l'interlocution. Ce faisant, c'est peut-être non seulement une question de valeur qui échappe au champ de vision linguiste, mais une perception de la réalité des faits discursifs et textuels, eux-mêmes, qui appartiennent pourtant, de droit, à son domaine et son propos. Ce qui est une plus grave objection sur le plan épistémologique.

Le point de vue philosophique sur le langage va pouvoir reconnaître et montrer la place du tiers personnel dans l'interlocution parvenant à forcer ce seuil qui reste obstinément forclos pour l'épistémologie linguistique. Fort heureusement, cependant, les publications de Benveniste rassemblées dans "*Problèmes de linguistique générale*" témoignent d'une incessante réflexion épistémologique sur sa propre entreprise. On y trouve une méditation sur l'évolution de la linguistique et sa relation avec les autres sciences humaines. On y sent notamment les préoccupations d'un homme soucieux d'une unification

---

[442] Benveniste ne peut concevoir que la langue puisse être fondée par une anthropologie radicale, puisque pour lui le langage est l'instance ultime qui fonde toute expérience humaine:*"Seule la langue permet la société . La langue constitue ce qui tient ensemble les hommes, les fondements de tous les rapports qui à leur tour fondent la société..Il y a donc un modelage sémiotique que la langue exerce et dont on ne conçoit pas que le principe se trouve ailleurs que dans la langue. La nature de la langue, sa fonction représentative son pouvoir dynamique son rôle dans la vie des relations font d'elle la grande matrice sémiotique, la structure modelante dont les autres structures reproduisent les traits et le mode d'action*."(op.cit.pp..62/63)Sans doute peut on retrouver dans le structuralisme linguistique de Lacan le même genre d'attitude qui fait de *Lalangue* une matrice contraignante en dernière instance.

épistémologique en sciences humaines autour de la question de la signification, on peut y voir avant la lettre l'appel à une anthropologie relalationnelle. Pour lui, il devient clair que la langue n'est pas simplement un véhicule d'informations mais que s'y jouent toutes sortes de rapports inter humains et dans toute l'épaisseur de leur signification, affective, cognitive, sociale, etc.. Le dialogue avec la philosophie du langage qu'il a saluée, assez tôt[443], malgrè des réserves épistémologiques significatives, est là très instructif.

Deux principes nous semblent, cependant, pouvoir rendre compte des limites, peut-être des limitations (en regard de notre propre point de vue), de l'entreprise de Benveniste.

Le premier est celui (sans doute légitime pour les sciences humaines à l'époque) du refus de considérer la question de la *valeur*. Le linguiste ne se préoccupe pas du problème de la référence et de la *vérité, "*ce qui est". Ce qui le conduit à aplatir l'une sur l'autre la dimension pragmatique et la dimension sémantique de la signifiance[444], en éliminant la question de la référence. *A fortiori,* comment pourrait-il intégrer le souci de "ce qui doit être" : l'éthique, la valeur morale. Notre question de la réduction de la violence appartient à ce type de question, aussi est-elle étrangère à son questionnement. De cela, on ne peut faire grief à un auteur, à moins que les principes mêmes auxquels il se réfère deviennent obstacle pour sa propre entreprise. Ce qui est le cas puisque des faits de discours et de textes échappent à ses présupposés d'analyse.

Le deuxième principe, en effet, est celui d'un attachement exclusif au binarisme. Ce qui le conduit à revendiquer une sémiotique intra-linguistique, constituée d'oppositions de type binaire (*tertium non datur*) : "*La binarité me paraît être la caractéristique sémiologique par excellence, dans la langue d'abord, puis dans tous les systèmes de comportement nés au sein de la vie sociale et relevant d'une analyse sémiologique*", *op. cit*.,Tome II, p. 223. Paradoxalement, cet enfermement sur la clôture de la langue nuit au propos même du linguiste qui est de saisir *le donné*[445]. Or le donné, c'est aussi les dispositifs discursifs et textuels qui, comme ceux du texte littéraire, intègrent le tiers. Là où l'on constate l'impasse linguistique le passage va se faire par le philosophique.

Ainsi, malgré le relais pris dans la continuité de la réflexion de l'un à l'autre, la tension peut paraître extrême entre le linguiste qui prend pour fondement ultime l'exclusion encore inscrite et engrammée au coeur du langage et le philosophe qui fonde l'analyse de l'interlocution sur la règle canonique d'un dialogue ouvert à l'altérité. Il faut cependant voir, entre eux, l'intuition d'un seuil. Le seuil d'un passage difficile, celui d'un pacte relationnel

---

[443] Émile Benveniste, *op. cit.,* Tome I ; chap. XXII, pp. 267-277.

[444] *"Pour ce qui est de la distinction admise en logique entre le pragmatique et le sémantique, le linguiste, je crois, ne la trouve pas nécessaire. Il est important pour le logicien de distinguer d'un côté le rapport entre la langue et les choses, c'est l'ordre sémantique ; et de l'autre, le rapport entre la langue et ceux que la langue implique dans son jeu, ceux qui se servent de la langue c'est l'ordre pragmatique. Mais pour le linguiste, s'il peut être utile de recourir à cette sous-division à tel moment de l'étude, en principe, une pareille distinctionde principe n'est pas nécessaire." op. cit*. Tome II ; p. 234.

[445]"*Cette condition de connaissance (...) primordiale pour le linguiste, qui analyse le donné qu'est la langue et qui essaie d'en reconnaître les lois"*, Émile Benveniste, *op. cit.,* p. 238.

sacrificiel, vers un *pacte communicationnel triadique* (que notre propre questionnement fait apparaître avec évidence). Ce seuil peut être franchi grâce à un autre questionnement qui implique une rupture épistémologique. Ce franchissement va être le fait de Francis Jacques, étape inaugurale pour l'anthropologie d'un point de vue relationnel. Il nous faut, ici, lui réserver une étude.

Mais avant de quitter Benveniste rendons lui hommage. C'est lui qui a montré comment la langue était porteuse de toutes les dimensions multiples de la condition humaine (affectivité, cognitif, institutionnel, historique etc.) : l'homme tout entier s'engage et joue sa vie dans le langage. C'est Benveniste qui a mis en lumière combien l'analyse linguistique est grosse de l'interrogation psychologique, sociale etc. Reprenons, à son propos, les mots mêmes dont il saluait la pensée de Saussure jusque dans ses limites *"C'est peut-être le meilleur témoignage de la fécondité d'une doctrine que d'engendrer la contradiction qui la promeut."* [446]

Francis Jacques ou le retour de l'absent : le point de vue d'une philosophie personnaliste du langage

> *"Par conséquent* lui *n'est pas un simple tiers de médiation entre* toi *et* moi *; il n'est pas non plus du pur* cela *délocuté. On ne devrait concevoir un tiers à l'instar d'une personne que dans la mesure où le tiers pourrait avoir l'occasion d'assumer lui-même ce qui a été dit de* lui*"*
>
> Francis Jacques[447]

Comme toujours, la perception du relationnel déchire quelques voiles. Sortir de la simple analyse *énonciative* pour s'installer dans le cadre de l'analyse *interlocutive*, devait permettre de passer à l'analyse du texte, comme tissu de relations, réalisant ainsi le changement de paradigme. Dès lors, on pouvait passer de la référenciation à la *co-référenciation*, autorisant l'espoir de fonder une théorie relationnelle de la rationalité. Au concept linguistique de *sui-référenciation* allait s'ajouter celui de *rétro-référenciation,*

---

[446] Émile Benveniste, *op. cit*., Tome I ; p. 55.

[447] Francis Jacques, "*Différence et subjectivité",* Aubier-Montaigne,1982, p. 58.

permettant d'envisager pleinement la *praxis* discursive comme un processus d'inter-subjectivation et non plus seulement de subjectivation par le symbolique. Cela allait avoir pour conséquences de s'étonner sur l'éviction du tiers et de critiquer la particularité de cette posture interlocutive sans se contenter de l'entériner. Le gain pour la compréhension de la construction du sujet comme un parcours relationnel dans le temps et la relation par la médiation des trois instances interlocutives de la langue serait majeur sur le plan épistémologique. Il est, on s'en doute, considérable pour l'éducation. Les dispositifs interlocutifs à travers lesquels le sujet est amené à se présenter et qu'il aura à assumer dans son parcours existentiel, dans sa praxis discursive, sont les médiations éducatives qui forgent la personne.

Dans ce chapitre, on envisagera successivement les temps forts de cette rupture épistémologique avec ses gains conceptuels. Tout particulièrement on consacrera un temps à l'examen de l'*a priori* communicationnel comme véritable eupraxie communicationnelle. On appréciera les bénéfices de l'approche interlocutive jacquéenne pour l'éducation. Enfin il sera temps de situer les apports spécifiques de notre propre conception de l'anthropologie relationnelle éducative.

***** De l'énonciation à l'interlocution

Le souci de la relation qui caractérise l'approche personnaliste de la philosophie chez Jacques ne pouvait que souligner ce qui demeurait de subjectivisme dans l'*énonciation*. La subjectivation à travers le langage conserve en effet, quelque chose d'autodéifiant : le*je* s'autorise *a priori* et *en soi* à prendre la parole. Le moi transcendantal husserlien demeure qui masque l'importance de la relation et du rapport interlocutif[448] (pour s'arracher au romantisme théorique il faut dénoncer le mensonge de l'ego, celui-ci fut-il enraciné dans le moi monadique transcendantal).

Si le moi réflexif et personnel qui sort du processus interlocutif a son poids, il n'est pas déjà là dans l'instance énonciative qui prend la parole. Il se conquiert difficilement à travers les aléas de l'aventure humaine dans la praxis relationnelle. Il restait à montrer comment le sujet ou plutôt la personne émerge d'un parcours à travers l'intersubjectivité.

Le lexique interlocutif était déjà établi, les termes de l'analyse interlocutive posés, il restait à construire les concepts. Les positionnements étaient campés : les places en vis-à-vis des *interlocuteurs* réversibles (*locuteur* et *allocutaire*) comme celle de l'objet de leur discours (le tiers *délocuté*). Le concept d'interlocution ne pourrait cependant pas disposer de toute sa force tant que la réalité relationnelle ne serait pas davantage mise en avant. L'interlocution reste simple décors sur lequel se meut le sujet énonciateur, en prise avec les

---

448 *"La phénoménologie d'ascendance husserlienne n'a cessé de restaurer l'ego, sinon comme absolu fondationnel, du moins, (...), comme un pouvoir autonome de réflexion et de reprise, au détour de tous les signes de la culture. Il est significatif que l'on retrouve aujourd'hui, grâce à R. Jacobson et E. Benveniste, la subjectivité, son acte et sa présence, parmi les prémisses méta-théoriques de la linguistique de l'énonciation",* Francis Jacques, *Différence et Subjectivité", op. cit.* p 15.

autres comme figurants participants, tant qu'on n'a pas rompu définitivement avec les prémisses égologiques[449].

Telle va être la rupture instaurée par Jacques. L'interlocution prend là, toute sa dimension relationnelle. C'est un changement de perspectives comme celui qui s'opère à partir du regard sur certaines figures optiques. Le contour des traits n'a pas changé mais la forme perçue, elle-même, est comme transfigurée, les rapports sont inversés : "*..ne plus mettre l'ego au centre des coordonnées énonciatives, mais la relation interlocutive elle-même, (...) considérer en somme l'interlocution comme un transcendantal du dialogue* "[450]. La notion poussée jusqu'à l'aporie dans les cadres de prémisses égologiques s'épanouit dans sa vraie dimension relationnelle lorsqu'elle vient à être déliée de ce frein "*... génératrice d'un processus d'interaction effectivement communicative, c'est-à-dire d'un mouvement résolutoire et convergent de double codification et de double contextualisation. Il ne suffirait plus d'affirmer que le discours est adressé à quelqu'un. Cette platitude de l'*allocution *n'engage pas à grand chose (..). Il faut aller jusquà concevoir l'auditeur comme un vrai* co-locuteur*, l'interlocution comme racine du sens, responsable du dialogisme réel du discours"* [451]. Elle accède alors pleinement à l'ordre du concept en cohérence avec le réseau de notions voisines qui le constitue : *"L'interlocution devenait plus radicale que l'intersubjectivité, dont la problématique inventée par Husserl souffrait jusqu'à l'aporie des limitations d'une philosophie de la conscience"*[452].

***** De la référenciation à la co-référenciation

Les fruits de cette priorité rendue à la pratique inter discursive sont de déployer jusqu'à ses conséquences sémantiques la dimension transactionnelle du langage "*...on parle* avec *l'autre et non pas seulement à l'autre. C'est moi qui parle mais c'est* nous *qui disons.*[453]" L'objet de la référence n'est plus seulement opposé au sujet mais il vient s'articuler[454]à la relation intersubjective. Dans l'interlocution se croisent la relation objectale et la relation intersubjective. Et le philosophe est amené à forger le concept de *co-*

---

[449] "*..une conception du* logos *reste non dialogique aussi longtemps que les propositions continuent dêtre tenues pour le résultat de l'activité symbolique d'un locuteur individuel. Qu'il le fasse alternativement* après *avoir écouté l'autre, n'y change rien. C'est toujours lui qui a charge d'articuler* son *intention de sens dans un système de différences et son propre rapport au monde dans un système de signes. Cela revient toujours à caractériser une énonciation par le triplet d'une phrase, d'un contexte et d'un locuteur"* F. Jacques, "Peut-on et doit-on définir un *a priori* communicationnel. Prolégomènes à une critique de la rationalité communicative", *in* "Du Dialogue"*,* (sous la dir. de Denis Vernant), *Recherches sur la Philosophie et le Langage*, n° 14-1992. p. 191.

[450] *Idem* , pp. 191-192.

[451] Francis Jacques, *Idem* , p. 192.

[452] Francis Jacques, *Idem* .

[453] Francis Jacques, *Idem* .

[454] "*..articuler de manière principielle le rapport de l'homme à l'objet comme référent au rapport de l'homme avec l'homme comme interlocuteur possible"*, Francis Jacques, *op. cit*. p. 193.

référenciation pour désigner le processus de production conjointe de l'objet de la référence. L'enjeu majeur devient, ainsi, la possibilité de fonder une théorie de la rationalité qui soit dialogique et relationnelle et non plus monologique.

Mais, en outre, nous retrouvons, dans ce saut paradigmatique qualitatif, une caractéristique rencontrée chaque fois qu'une étape est franchie : la relation est révélée, éclairée, elle est, de plus en plus montrée dans sa réalité transactionnelle et son rapport triadique. Plus haut nous avons déjà montré comment cette découverte d'une sémiologie relationnelle avait été faite par Peirce et reprise par Jacques. Nous avons aussi évoqué comment les disciplines de l'éducation (sociologie de l'école, théories de l'apprentissage/enseignement, etc.) parvenaient progressivement à intégrer cette donnée d'une relation transactionnelle et triadique dans la signification et la connaissance.

Le moi n'est plus sujet unique de l'intentionnalité qui le porte à construire seul l'objet de la référence. Il est, (pour le meilleur et pour le pire), pris dans les rets d'une intentionnalité conjointe[455] dont il faut réévaluer les effets. Désormais, il faut "*composer le rapport de référence à l'objet du discours avec le rapport d'interlocution avec l'autre sujet d'un discours commun*"[456]. Si la référenciation est bilatérale c'est parce que, au sens fort, la relation interpersonnelle est condition de la signification. Les deux relations habituellement disjointes dans la philosophie classique (la relation sujet-objet d'une part, et la relation sujet-sujet d'autre part) sont ici solidement arrimées et imbriquées. *"Un monde d'objets naît de ce que surgit un second sujet, par triangulation avec l'autre homme"*[457]. En les croisant on découvre la relation transactionnelle : *intentionnalité conjointe*, *co-référentiation*, c'est à partir de l'enjeu même de leur relation que les hommes se tournent ensemble vers les mêmes objets.

Cela ne peut, bien sûr, manquer de nous faire penser à la relation triangulaire du désir mimétique mise en lumière par l'anthropologie girardienne (nous le soulignerons davantage plus bas). L'homme est médiateur pour l'autre homme (et réciproquement) vers l'objet de son désir et de la référence. La sortie hors des mensonges du *moi* consiste d'abord à reconnaître et à montrer cela. Il reste alors à en tirer les conséquences et en retirer les fruits.

***** Les gains de l'interlocution

L'élucidation opérée par Jacques est double. L'auteur ne montre pas seulement la relation comme le personnalisme des années trente (saluons ici particulièrement Nédoncelle[458] sur lequel il nous faudra revenir plus bas). Il va plus loin, lui confère un statut véritablement conceptuel et laisse entendre l'ambivalence de la réciprocité ou la part de violence dans la relation. Jacques a vu très clairement les menaces qu'impliquait cette condition relationnelle de la référenciation. Plus haut, nous avons déjà longuement souligné

---

455 Voir Francis Jacques, "Consensus et conflit : une réévaluation" in *La Communauté en Paroles* (*op. cit*.).

456 F. Jacques "Peut-on et doit-on définir un *a priori* communicationnel. .." *op. cit*. p . 193.

457 *op. cit.* p. 194.

458 Maurice Nédoncelle *La réciprocité des consciences*, Aubier-Montaigne, 1942.

que le philosophe affronte et intègre la question du conflit dans la praxis discursive et conversationnelle. Il envisage l'irréciprocité, la rivalité. Les crises, les retards, les aléas du processus d'identification ne sont pas déniés ni évacués il les nomme les mentionne, les prend en compte. Cela lui permet d'entrevoir l'exclusion du tiers.

Les fruits de cette opération de dévoilement sont multiples. La perception de la violence laisse voir, en effet, l'éviction du tiers. :*"Combien de fois les interlocuteurs cherchent-ils une dérivation dans le commentaire des faits et gestes d'un tiers. Parce que l'un ou l'autre ne supporte pas l'objectivation délocutive dans l'adresse même, l'entretien se déporte compulsivement sur le tiers absent qui fait les frais de la bonne entente du moment comme l'animal sacrificiel des inaugurations. Souvent le partenaire est voué à être complice."* [459]

Le philosophe ne peut plus ratifier sereinement, dans la délocution du tiers ce qui évoque un mécanisme d'exclusion. Il y voit une fonction proche de celle du bouc émissaire : réassurer une communication duale toujours fragilisée par la part d'agonistique ou d'objectivation de l'autre. Ici, très explicitement, le rejet du tiers dans la délocution est perçue comme protection de l'intersubjectivation. il s'agit bien de purifier l'espace d'une communauté de parole ainsi que ses participants de toute conflictualité altérante en l'expulsant compulsivement sur le tiers absent. Comme *l'animal sacrificiel des inaugurations*, le tiers exclu inaugure la parole partagée par des mêmes. Le bénéfice, mais, tout autant, le prix à payer de cette exclusion est la complicité ou du moins la connivence. Communication toujours de mauvais aloi, puisqu'elle est alors autorisée par une commune culpabilité : celle d'avoir rejeté l'autre ou, mieux, d'avoir communément expulsé sur le tiers, l'altérité qui ne pouvait être supportée dans la dyade. Il faut s'attendre, par contraste, à ce que la différence et l'altérité accueillie dans le cercle relationnel chez les partenaires eux-mêmes ne sollicite plus les mêmes mécanismes compulsifs d'expulsion.

Il restait à s'étonner devant l'anathème pour en desceller l'évidence. Poser la question de la valeur pour le remettre en question. Après seulement, on pourra en retirer des fruits inattendus : comme par exemple, au-delà de l'éthique, celui du gain cognitif et sémantique. Cette relation ouverte est plus féconde, pertinente et productive.

Le mécanisme de l'éviction[460] cerné n'arrête cependant pas longtemps[461]le philosophe, la construction du concept de *tiers exclu* n'est pas son fait. C'est surtout du retour de l'*absent* qu'il se préoccupera. La question décisive de la réhabilitation du tiers personnel apparait dans le champs de l'analyse interlocutive vers 1981/82, sous sa plume. Il

---

[459] *Différence et Subjectivité,* Francis Jacques, *op. cit*. p.73.

[460] Alors que la question de l'*éviction du tiers* est incontournable pour l'éducation en crise et demande à être affrontée jusqu'à lui donner un véritable statut conceptuel pour une anthropologie relationnelle éducative.

[461] décrire comment le langage exprime, induit et occulte des processus d'éviction ou d'ex-communication, est pendant un certain temps le souci de F. Jacques (voir particulièrement : "Pour une pragmatique du processus ex-communicatoire " *Revue Degrés* 1982. Et surtout *Différence et Subjectivité* ; Aubier-Montaigne1982.). Mais ce qui le préoccupe c'est surtout, au-delà, penser la place du tiers dans la communication canonique.

s'engage alors dans la construction du modèle d'une communication canonique. Ce sursaut présente, au moins trois volets que nous examinerons successivement pour l'impact positif qu'ils ont dans la réflexion sur l'éducation :

a) la fondation au niveau transcendantal d'un modèle *a priori* relationnel qui intègre le tiers.

b) la compréhension de l'identification subjective comme un parcours relationnel et symbolique à travers les trois instances du pronom personnel.

c) La perception de l'espace interlocutif comme un espace différencié textuellement qui permet un parcours aux enjeux discursifs lourds tant des menaces conflictuelles que des promesses de leur dépassement.

***** L'a priori relationnel : une eupraxie communicationnelle

Le philosophe voit l'exclusion mais il n'accepte pas qu'elle puisse fonder la communication. Il n'a pas l'hypothèse sacrificielle ni celle d'un seuil violent[462] de la communication. Pour lui, la fondation est plutôt fondement à concevoir sur le plan transcendantal, d'emblée canonique. La violence sans être véritablement déniée ni négligéé et simplement renvoyée comme distorsion à la norme. La règle elle-même comporte un pouvoir de normalisation progressive (elle a intégré un principe de transformation dynamique et diachronique) des pratiques discursives vers l'idéal.

Un programme philosophique est dès lors dessiné. Il consiste à déterminer cet *a priori* communicationnel capable de répondre conjointement à la crise d'une certaine conception de la raison et à la crise de la relation d'intersubjectivité. Dans cette configuration relationnelle l'objectivité scientifique doit être reliée au mouvement d'échange du sens (la relation transactionnelle). Mais il faut aussi la concevoir sur le modèle d'une communication canonique qui intégrera le tiers sur le plan intersubjectif.

Il s'agit d'un ensemble de règles discursives stratégiques universelles et relationnelles. Il s'agit de la maîtrise d'un système de règles. Compétence qui conditionne la possibilité d'un discours communicable. "*S'il existe un* a priori *communicationnel, c'est une pièce décisive de la critique de la rationalité communicative. Il correspondrait à un savoir compétentiel de* l'ego communicans, *ou de* l'ego inter-rogans*, un ensemble de règles stratégiques intériorisées qui sont présupposées par la participation à toute discussion méta-théorique sur le catégoriel historique des sciences*"[463].

Ainsi le philosophe conçoit l'*a priori* sur le modèle Kantien mais à un niveau relationnel "*..cet a priori communicationnel serait le système de principes de la rationalité*

---

462 seuil sacrificiel violent mais pour une moindre violence et fondateur de consensus culturel.

463 "Peut-on et doit-on définir un *a priori* communicationnel. .." *op. cit*. p. 196

communicative (comme règle de l'usage objectif des catégories)."[464] Un système de règles nécessaire et suffisant pour permettre la mise en communauté du discours. Soulignons encore que ce système de règles est subdivisé en trois groupes de stratégies universelles et nécessaires. Ils vont assurer respectivement les catégories de Réciprocité, de Participation et de Mutualité discursive[465].

L'exigence de l'intégration du tiers dans la configuration interlocutive selon la réciprocité est revendiquée :

Le premier groupe concerne la configuration discursive selon l'intégration effective des trois rôles marqués par les pronoms personnels *je-tu-il*. L'intégration interlocutive du tiers personnel pour Jacques semble la première et la plus importante condition de possibilité dans l'*a priori* communicationnel. Que cette place effective du tiers soit putativement possible compte par dessus tout ("*Tout se passe comme si chacun se relayait à l'entretien de la proposition débattue*"[466]). Le premier gain de l'ouverture au tiers, en effet, est celui du dialogue véritable. Sans l'inclusion du tiers, réelle ou putative, le face-à-face du moi et du toi nage dans une spéculaire et illusoire altérité. La fusion passionnelle ou la connivence idéologique nous en donneraient une image assez juste. Jamais deux sans trois pourrait-on dire en découvrant dans le vieux dicton un sens renouvelé. La communication compulsive (fusionnelle ou agonistique) n'est pas la communication bonne, puisque, justement, elle éradique ce qui fait la chance de la communication c'est-à-dire l'altérité. La communication canonique qu'il fondera *a priori* est celle de la véritable communauté relationnelle où deux ne sont plus collus par le tiers exclu (fut-il soi-même). Ils sont reliés créativement par une altérité, non seulement acceptée, mais recherchée, au coeur du dialogue. Ainsi les interlocuteurs doivent-ils être aptes à assurer et à préserver leur identité personnelle, comme celle d'autrui, dans la réciprocité.

Ce premier grand groupe de règles compétentielles est capital pour l'éducatif. Il confirme, en effet, la finalité essentielle de l'éducation : construire et conserver l'identité de l'élève comme interlocuteur de la communication éducative. Mais s'il réassure l'éducatif sur son objet final prioritaire, l'*a priori* communicationnel ne le renseigne pas sur le comment et les modalités. On peut même dire qu'en quelque sorte l'*a priori* présuppose ce qui, justement, fait problème dans la communication éducative. Il présuppose, et intègre une *eu-praxis* éducative qui saurait régler ce qui justement fait barrage à cette communication pacifiée. Il reste à la décrire.

Les problèmes résiduels de ce modèle pour la communication pédagogique consisteront donc à pouvoir démêler la part de l'ombre. Ils seront aussi d'établir des méta-règles pour la gestion du statut des places interlocutives. Que la place effective des interlocuteurs selon les trois modalités du pronom soit "*asymétrique, présente ou différée, actuelle ou virtuelle*" est un fait à prendre en compte et à gérer différentiellement. S'il importe pour le sujet communiquant de se tenir et se maintenir en interlocution, cela implique, à terme, sa pleine responsabilité. Mais, compte tenu de la prématuration

---

[464] Idem.

[465] Voir *Espace Logique de l'Interlocution*, op. cit. p. 382.

[466] "Peut-on et doit-on définir un *a priori* communicationnel. .." *op. cit*. p. 197.

pragmatique de l'enfant et de l'élève cela implique aussi, largement, la responsabilité de chacun des membres de la communauté éducative (tout particulièrement celle des éducateurs), comme sans doute de l'institution elle-même.

L'*a priori* par définition est un voeu pieux, condition transcendantale de la communication. L'éducation par contre suppose une raison pratique et une praxéologie. Comment arriver à réaliser ces conditions pour faire qu'il y ait communication conforme à la canonique ? Il s'agira d'établir un processus réglé de conversion de la mauvaise réciprocité en bonne réciprocité. Les problèmes seront d'examiner la violence interlocutive : mimétismes et exclusions. Or c'est peut-être bien dans l'examen même des dysfonctionnements et des distorsions que l'occasion de progresser est la plus grande. La praxis interlocutive qui consiste à observer, protester, discuter, argumenter est sans doute elle-même facteur de la progression métalogique et éthique. Là il faudra être particulièrement attentif à distinguer la vraie triade qui intègre et accueille le ou les tiers d'avec leurs contrefaçons que sont les triades perverses et qui produisent des effets pervers. Le travail critique de la discursivité éducative consistera à réaliser un examen de la réalité de la communication éducative en regard de la communication droite décrite *a priori* .

Le deuxième groupe de règles stratégiques est celui qui assure la participation effective. *"Les interlocuteurs doivent être capables de faire des conjectures sur ce que professe leur partenaire en contexte interlocutif"*[467]. Ici, il s'agit de savoir mettre en perspective ce que dit l'autre par rapport à ce que dit le même. Il faut restituer à l'autre la justice d'une intelligibilité propre et tenter de s'approprier le sens depuis sa place. Il faut parvenir à décontextualiser et à recontextualiser les énoncés.

Là encore nous constatons que l'*a priori* jacquéen confirme l'éducation dans ses objectifs prioritaires. Ne s'agit-il pas ici, en effet, de faire de chaque participant de la communication éducative un participant au sens plein. Accéder à une véritable inter compréhension avec maîtrise conjointe des déterminants pragmatico-dialogiques du contexte dans leur ensemble. Cela fait partie de ce que nous avons successivement examiné comme étant les trois finalités de l'éducation. Pourtant, là encore, nous ressentons une sorte de gène.

L'*a priori* sous entend et présuppose justement tout ce qui fait problème pour l'éducation. *"Il permet d'acquérir de manière réglée l'arrière plan de présuppositions communes qui définissent le cadre sémantique, indispensable pour établir le contexte adéquat d'interprétation et de validation locale des énoncés"* [468]. L'*a priori* renfermerait-il une sorte de petite machine à éduquer ? Celle que, précisément, nous nous proposons d'étudier, ici même. Ce n'est pas une mince affaire.

De nombreux problèmes, en effet, demeurent pour réussir cette décontextualisation et recontextualisation des discours propres. Comment permettre à l'élève, en situation éducative de s'approprier, puis se désapproprier le discours du médiateur. Il s'agit pour lui de parvenir à se distancer tout autant que de construire un propos conjoint. Le *on*

---

[467] *Espace Logique de l'Interlocution*, op. cit. p. 338.
[468] "Peut-on et doit-on définir un *a priori* communicationnel. .." *op. cit*. p. 198.

impersonnel du propos refracté ou volé à l'autre dans la prédation n'est pas la *personne*. Avant que de pouvoir véritablement co-construire sémantiquement dans une relation de participation symétrique et libératrice, il s'agit de résoudre le problème de la distinction soi/autre, d'assumer le sens. Si le sujet éduqué et s'éduquant doit se reconquérir par différenciation et appropriation des savoirs dans la relation éducative, il reste à décrire comment. Quelles violences éviter et contourner ? Comment y parvenir ? Il y a là l'espace de la description des dysfonctionnements de la relation éducative que l'anthropologie relationnelle éducative se propose d'outiller conceptuellement.

Le troisième groupe consiste à jouer *sur* et non seulement *dans* les règles. Il s'agit d'acquérir cette aisance créative qui permet de dé-réguler pour re-réguler dans les activités discursives pour parvenir à une véritable co-création. Ici, on n'est pas seulement déterminé par les codes antérieurs[469] mais on les transforme dans l'actualisation d'une compétence vraiment métacommunicative et innovante. La maîtrise et la compétence discursives impliquent la mise en œuvre de toutes sortes d'instances tierces, non seulement le code commun comme tiers mais aussi des tiers personnels de médiation (*tiers médiateur, tiers gardien des codes ou tiers vigile qui dénonce les infractions pragmatiques* [470]*).*

Correspondance fine entre ce groupe de compétences et le meilleur des finalités de l'éducation. Cela a, de nombreuses fois été souligné, le processus éducatif devrait aboutir à cette espèce de grâce qui consiste à jouer avec les règles, ou même à se jouer de la règle dans une commune créativité. L'ethnométhodologie de l'éducation a montré que c'était là le propre de celui qui était vraiment *affilié*[471]. Là, véritablement on n'est plus asservi par la lettre mais on est inspiré par l'esprit même. On n'est plus contraint, déterminé, assigné par le code, mais on institue librement avec l'autre dans le discours.

Pourtant encore une fois il nous faut remarquer que si ces compétences peuvent figurer comme objectifs et finalités au référentiel le plus judicieux de l'évaluation éducative rien ne nous est donné sur les modalités pour y parvenir.

Si ces stratégies définissent le succès de la communication, comment faire pour corriger les malentendus, les méprises, les mésinterprétations, tous ces ratés qui nous en séparent ? Plus gravement, comment composer avec les violences, les catastrophes que sont les avatars du mimétisme et de l'exclusion ? Comment les décrire et les dépasser ? Pour nous, les catastrophes relationnelles de l'éducation sont peut-être de simples dysfonctionnements, aléa d'un programme transcendantal qui par l'incorporation d'une règle transformationnelle nous promettrait, à terme, leur élimination. Il n'empêche que leur réalité actuelle et leur résistance comme leur transformation posent problème et constituent le coeur de la praxis éducative.

---

469 "*.. le message où ils interviennent précède de quelque manière le code où ils font retour. Le message représente l'actualisation des significations virtuelles empruntées au code antérieur, et cette actualisation est capable de laisser une trace sur le code linguistrique." idem.*

470 *Espace Logique de l'Interlocution*, op. cit. p. 341.

471 Voir Coulon *L'ethnométhodologie de l'Education*

Ces distorsions et ces violences discursives sont-elles simple accident dans un projet téléologique eupraxique. ou bien loin d'être de l'anomique et de l'informel, sont-elles liées à une régulation à une norme, avec leurs codifications ? Ne correspondent-elles pas aux modalités d'un commerce relationnel réglé par le sacrificiel comme moindre violence ? Ce sont celles du pacte symbolique du premier seuil de l'anthropogenèse. Sans doute ces régularités sont-elles elles-mêmes en voie de décomposition et de dérégulation. Sans doute la praxis discursive quotidienne et institutionnelle est-elle, dans ses meilleurs aspects, déjà largement inspirée par les régulations alternatives d'un pacte second et non-violent de l'anthropogenèse. Il appartient à l'anthropologie relationnelle éducative de décrire cela.

Pour nous, le programme transcendantal entrevu et, en partie décrit, par Jacques n'est autre que ce que nous appelons *le pacte second de l'anthropogenèse*, celui qui correspond, à terme, au dépassement de la violence.

Nous en voulons pour preuve le modèle de la relation canonique selon Jacques. Il est celui d'une relation d'amitié ou d'amour, co-créatrice sur le plan sémantique. Une telle relation peut-être exclusive et privilégiée[472], elle hiérarchise et donne sens alors aux autres relations qu'elle réordonne mais, en aucun cas, elle ne saurait être entamée par la rivalité ou par l'exclusion des autres ou de l'Autre. Cette relation introduit le tiers entre l'un et l'autre. Non seulement le tiers qu'est la relation elle-même, ou le tiers constitué par le code, ou le *tiers personnel* médiateur garant du code, mais sans doute un *tiers personnel* véritablement autre.

Un *tiers personnel ami* qui ne soit pas le *tiers pervers* qui fait basculer la relation dans des exclusivismes de superposition schizoïde. Pour notre part, nous appelons ce tiers, *le tiers inclus précédemment exclu*. Une telle relation est une relation convertie. Elle ne saurait résulter que d'un pacte second de l'anthropogenèse. Dans notre analyse, une telle relation peut-être au fondement de ce second pacte, et en ce sens nous ne voyons pas d'obstacle à ce qu'elle soit inscrite sur le plan *a priori* et transcendantal mais elle n'est pas première ni au commencement.

Sa réalisation ne saurait faire l'économie du plein usage de la liberté créatrice de l'homme. L'*a priori* relationnel de Jacques correspond à la communication convertie. Il reste à décrire, selon les diverses modalités discursives institutionnelles (éducation, thérapie, justice, art, religion, etc..), comment cette conversion, fait relationnel[473] aussi, peut se conduire et se vivre. La préoccupation de l'éducatif est par excellence, le souci du passage.

Une compréhension hâtive et simplificatrice du projet philosophique de F. Jacques qui entendrait cette fondation *a priori* comme une attitude transcendantaliste et idéaliste avec le déni de la réalité empirique et de refus de ses enjeux de transformation de la *praxis* interlocutive pour plus de justice, est, selon nous, erronée. Le recours au postulat d'une relation sur le plan transcendantal a son utilité, par rapport à tout un *phylum* philosophique. Il se doit d'arracher le primat égologique puissament enraciné par Husserl, sur le plan

---

472 Francis Jacques *Différence et Subjectivité* ; Aubier-Montaigne 1982, p. 293.

473 relation interpersonnelle et relation au monde, et à soi-même, relation sans doute aussi, particulièrement ouverte à la transcendance.

transcendantal. Il correspond au besoin théorique de dégager les caractéristiques de la situation de communication comme déterminations nécessaires du discours. Faire de la pragmatique bien plus qu'une simple branche de la linguistique une condition *a priori* de la discursivité qui puisse même revendiquer par rapport à la syntaxe et à la sémantique un rôle intégrateur voire fondateur[474] devient enjeu important. Il est, à l'évidence, non pas question, ici, d'un*a priori* important tout droit du ciel des idées platoniciennes une solution sur mesure. Il s'agit, plutôt, d'un *a priori* qui aurait à faire avec une *praxis* où se découvre, dans le coeur d'une relation anthropologique ouverte à la transcendance et à l'histoire, avec ses leçons, le dépassement de la violence. Cet *a priori* là, qui ne se moque pas de l'action humaine avec ses caractérisations sociales[475] et anthropologiques où s'est manifestée, où s'est découverte et où continue de s'élucider la règle canonique, dans un difficile engendrement, est en fait, selon nous, un paradoxal *a priori, a posteriori*.

Cet *a priori* pourrait plutôt être considéré comme un foyer ontologique d'attraction et de rayonnement qui, sans anticiper ni préformer complètement ce qui ne peut advenir que dans l'exercice de la liberté de la difficile *praxis* humaine, inspire cependant l'émergence de la relation canonique. Le concept d'*émergence* dans l'expression "*émergence de la personne"* n'est-il pas, d'ailleurs, incompréhensible hors de cette relation d'inspiration, aspiration et attraction par la transcendance ? *A posteriori*, parce que, seule la *praxis* travaillée par l'exercice de la liberté humaine, dans l'action et dans la relation, contre ce qui résiste, pourra ou non, accueillir et réaliser ce projet, cet appel. C'est ainsi que, pour notre part, nous comprenons le *primum relationis* du philosophe, dans son postulat transcendantal.

Il constitue la réponse que le philosophe apporte à la violence et à l'exclusion du tiers. Sans cependant les dénier, il les a contournées pour mieux leur donner une réponse puissante dans l'alternative même de la communication eupraxique et convertie à quoi correspond l'*a priori* relationnel.

Notre propre contribution au programme philosophique ouvert par Francis Jacques consistera à poser les bases d'une approche relationnelle en éducation. Dimension d'une critique de la relation éducative et propositions pour envisager les modalités de la conversion discursive et relationnelle, qu'implique, pour cette textualité institutionnelle, le fait de dépasser la violence qui demeure en éducation. Cela nous a déjà conduite à examiner d'autres apports susceptibles de nous permettre de mieux décrire la violence en éducation. Cela nous a obligée à isoler le concept de *tiers exclu* et à construire la notion de *pacte symbolique* de l'anthropogenèse. Ayant identifié deux seuils dans l'anthropogenèse nous pourrons ultérieurement envisager la nécessité de conceptualiser le cheminement progressif et diachronique qui conduit de façon plus ou moins réglée de l'un à l'autre.

Nous appellerons *conversion* ce cheminement. Le mot ici est utilisé dans toute la profondeur résonnante de sa plurisémie, tant religieuse que logique, physique ou économique. Il s'agit, par une progression réglée selon des étapes et des paliers, ou par un saut qualitatif, dans la relation de (faire) passer d'un seuil à un autre. Il appartiendra à

---

474 *Espace Logique de l'Interlocution* (*op. cit*. p. 334)

475 voir (*op. cit.* p. 330-334,) la réponse aux critiques de Bourdieu.

l'anthropologie relationnelle éducative de définir un peu mieux ce concept de *conversion éducative* . Nous ne partirons pas de rien, Kant lui-même a déjà tenté en son temps de définir la *conversion* en éducation.

Ainsi sommes-nous dans la continuité par rapport au projet de Jacques (dans lequel notre questionnement comme notre réflexion puisent leurs racines) mais avec une préoccupation différente. Si *l'a priori* n'est pas vraiment en contradiction avec une perspective contractualiste, encore faut-il préciser pour éloigner toute ambiguïté que c'est dans le cadre d'une perspective génétique (onto et anthropogénétique) que pour notre part nous le situons. Cette perspective généalogique et contractualiste ne met pas en cause l'*a priori* qui, déjà lui-même intègre jusqu'à l'aporie un processus relationnel inscrit dans le temps.

Mais avant de poursuivre cette tâche examinons la contribution de Jacques à l'élucidation de l'identification subjective ou personnelle. Là encore, nous retrouvons un parcours généalogique et un processus qui se déroule dans le temps comme l'éducation. Là encore, nous retrouvons la posture essentielle du tiers. Y trouverons-nous l'occasion d'élucider un peu mieux la place du tiers personnel dans le modèle jacquéen ? Quelles apports à la préoccupation éducative ?

L'identification personnelle un parcours relationnel et symbolique tri-instanciel

Reprenant la proposition de Benveniste selon laquelle le sujet advient dans la langue, Jacques précise. C'est non seulement le symbolique mais la relation qui compte. L'identification se fait en occupant successivement et d'une certaine façon, les différentes places et statuts qu'offre le langage, notamment, à travers les différentes positions du pronom personnel. Comment s'opère sur le plan ontogénétique cette identification, quelles places reconnaître réciproquement et mutuellement aux autres?

Dès lors n'est-on pas obligé de changer de paradigme ? Est-ce l'individu, le sujet ou la *personne* qui advient d'un tel processus d'identification tri-instanciel ? Quelles conséquences le modèle généalogique a-t-il sur le modèle structurel de la communication canonique? Peut-on entrevoir dans le décalage entre une ontogenèse lente, problématique, toujours menacée par des distorsions et l'*a priori* idéal, des pistes pour conforter notre propre hypothèse d'un pacte symbolique selon deux seuils reliés par un itinéraire de conversion éducatif ? Quels impacts les réflexions jacquéennes sur l'identification personnelle ont-elles alors sur l'éducation ?

Identification ontogénétique : individuelle, subjective ou personnelle ?

Pour Jacques l'identification subjective ne saurait se résumer à la simple occurrence du *je* dans le discours. Elle n'est pas non plus l'assomption de l'*ego* qui peut encore cacher de nombreux aléa. Elle n'est pas non plus simple *socialisation* qui peut toujours se jouer dans la connivence à tous les conformismes. Elle est parcours processuel et problématique.

Le sujet se construit dans le temps. Il advient selon l'assomption des places du pronom personnel. L'ordre ontogénétique ne correspond pas à celui qui est habituellement repéré par la grammaire. C'est, au contraire, d'abord dans la troisième position que le jeune apparaît sur la scène interlocutive. Avant même de naître[476] il est parlé, délocuté, caractérisé. L'enfant (l'*infans*) est marqué par une *prématuration symbolique et pragmatique* qui le consigne souvent dans le rôle du tiers exclu de l'interlocution. *"..il faut bien que le discours de la mère anticipe le je dans la psyché de l'enfant, ne serait-ce que si elle veut traduire le babil ou le cri en termes d'appel. Occasion d'une violence caractéristique ; à la fois absolue et nécessaire.(...) l'enfant est régulièrement excédé par son entourage adulte, dans sa capacité d'anticiper comme de réagir ".* (*op. cit*. p 67). Selon les partenaires de la communication, selon les circonstances, cette histoire relationnelle et discursive, constitutrice de la personne peut être plus ou moins heureuse. Il dépend des autres et, tout particulièrement des adultes éducateurs, que cette histoire interlocutive soit accueillante, mobilisatrice et structurante. Mais, on s'en doute, ce parcours interlocutif, qui part de la position tierce, est périlleux.

Le tiers personnel est la position la plus fragile de par la prédication qualificative de la délocution. On attibue au tiers des caractères et des prédicats qui le mettent aisément dans une posture d'objectivation sinon de réification. L'*objet* n'est pas *sujet* aussi l'identification subjective ne serait-elle pas irrémédiablement empêchée par cette contrainte ? Cette condition prédicative de la subjectivité est certes paradoxale. Comment confronter l'homme aux qualités qui lui sont imputables sans risquer de l'objectiver? N'est-ce pas une erreur catégoriale ? La qualification personnelle est non pas caractérisation délocutive mais attestation processuelle et praxique. " *Il semble logiquement exclu d'attribuer à la personne en situation communicative des prédicats qui pourraient être attribués au sujet ou à l'objet de l'énoncé dans le seul registre délocutif. De telles confusions ont du reste une connotation morale : elles sont au principe de la médisance. Donc si on veut parler des personnes, il est pertinent de laisser percevoir la relation qui a été entretenue avec eux.(...) C'est que la personne en l'autre comme en moi-même, en vertu de sa réalité relationnelle ne saurait s'effectuer qu'au cours de la relation* ".[477]

---

[476] " *À cet égard, on peut verser au débat le riche témoignage des études génétiques, ainsi que les stratégies de l'anamnèse psychanalytique. On n'ignore plus aujourd'hui qu'avant d'exister en lui-même et pour lui-même, un enfant existe pour et par ses proches. Sur lenfant retentit le désir (ou le non-désir) de ses parents, leur dire (ou leur non-dit). Il est un pôle objectif de multiples relations. Dès la gestation, parfois même avant, le fœtus commence à faire parler de lui. Truisme qui va très loin : mon existence est commentée et plaidée, innocente ou coupable, avant que je vienne au monde. Mon entourage me voue plus ou moins à une place, celle que je tiens en ses projets dans ma lignée; un "pré-nom" m'identifie déjà à mon grand père, à moins que je ne sois censé réincarner un être lointain. Bref je suis copieusement délocuté. Cela au gré des structures de parenté inhérentes à ma culture, au gré des idiomes singuliers qui en marquent l'actualisation dans ma famille, par lesquels un groupe vit inconsciemment son inscription dans l'espace social ", Différence et Subjectivité* ; Aubier-Montaigne 1982, p.66.

[477] (*op. cit*. p. 127).

Cette caractérisation n'est pourtant pas toujours obstacle à la subjectivation. Dans un contexte qui associe de façon réglée le régime délocutif et le régime allocutif, on peut prendre en compte pour l'assumer ou le modifier ce qui a été dit de soi. On connaît la propension de l'homme à se conformer à la qualification que lui propose l'autre, fut-elle dépréciative. L'autre est médiateur de moi à moi. La caractérisation pourra aider d'autant mieux sur le plan éducatif qu'elle est reliée à un processus, une praxis discursive qui dans le temps permet la variation des contextes et des postures allocutives et délocutives. À ce prix, elle semble être une condition de personnification[478]. Non seulement *sui-référentiation* mais *retro-référenciation* : *" l'homme n'apprend à se connaître que par un long détour d'interprétation des signes qu'il émet en situation interlocutive*[479] ". De telles pratiques discursives peuvent exister en situation thérapeutique, on les trouve aussi dans l'éducation. Là, le décalage dans le temps entre les actes de langages, émis et effectivement perçus et compris peut avoir de l'intérêt. Cette temporalité et sa gestion, les modalités discursives qui les mettent en œuvre consistent en un véritable savoir sur ce que nous appelons la conversion éducative. Savoir d'autant plus précieux et délicat qu'il devrait non seulement prendre en charge la construction de la personne dans l'intersubjectivité mais, tout autant la restauration ou la réparation personnelle des subjectivités blessées par la qualification et la disqualification délocutive.

Mais il n'y a pas que le statut délocutif qui peut être occasion de vulnérabilité ou d'aliénation intersubjective dans le parcours identificatoire. L'allocution, elle-même est dangereuse, toujours menacée par une part d'agonistique et de rivalité elle peut exploser dans la violence interlocutive. De façon plus pernicieuse mais tout aussi destructrice elle peut chercher la complaisance collusive[480] qui souvent fait du jeune l'otage d'une communication captive de pactes relationnels passionnels ou idéologiques. Il apprend qu'il ne peut être accepté que sous la condition préalable d'exclusions rituelles et convenues. Il ne peut être reconnu que comme membre d'un *nous* collusif, au dépens d'autres ou de lui-même. Si les circonstances sont bénéfiques le sujet peut s'appréhender dans les postures multiples du pronom personnel sous ses trois formes et selon la modalité du nombre.

Le parcours identificatoire est tenté et menacé par toutes sortes de pièges et de distorsions il correspond rarement à l'attitude canonique. Si l'identification personnelle est, *en droit*, symétrique, réciproque et mutuelle, le parcours identificatoire généalogique, empirique, *en fait*, est plein d'embûches.

---

478 " *La seule façon légitime de parler d'autrui, c'est de la faire de telle manière qu'on pourrait en parler avec lui. La maxime qui suit, exigeante : " traite la personne d'autrui dans le discours que tu tiens sur elle, toujours en même temps comme un allocutaire possible." Ainsi l'autre finira, sinon par se reconnaître dans ce qui est dit de lui, du moins par reconnaître que c'est bien de lui qu'il s'agit. A considérer quelqu'un purement comme un il délocuté on lui rend quasi impossible la tâche du recouvrement identificatoire du moi."* (*op. cit*. p. 136)

479 (*op. cit*. p. 204).

480 (*op. cit*. p. 73).

Francis Jacques a bien vu les problèmes relationnels qui sèment le parcours de l'identification et que pour notre part nous avons cerné par les phénomènes de *skandalon* et de *pharmakon* : " *On comprend la difficulté de l'opération. Elle est presque désespérée, si l'autre n'accepte pas d'être mis en cause dans son discours, (...). Bref, le recouvrement des trois positions est longtemps soumis à des* aléas *et à des retards, des conflits* " (*op. cit*. p. 70).

Il y a selon le philosophe des étapes distinctes dans le recouvrement tri-instanciel de l'identité. La première de ces étapes est celle de l'identité subjective, la seconde est celle de l'identification personnelle. Si l'identification subjective est pointée par l'accès à l'ego, celle de l'identification personnelle reste conditionnée par le recouvrement intégratif des trois instances[481]. Mais quelle est pour Jacques la différence entre l'*identification subjective* et l'*identification personnelle* ?

La première n'est pas seulement l'occurrence du "je" dans le discours de l'enfant. Jacques semble reprendre à son compte la définition psychanalytique de la définition subjective. Celle-ci est marquée par l'interdit et la Loi[482]. L'enfant dans une première identification doit sortir de la dyade fusionnelle en accédant à la Loi qui est, nous l'avons souligné plus haut, la règle du tiers exclu comme Nom-du-Père[483]. Selon nous, elle n'est autre que celle de la première alliance anthropogénétique. Loi bien perçue, tour à tour, par Benveniste et par la psychanalyse. Mais si cette étape est nécessaire dans l'ontogenèse elle n'est pas suffisante. Quelles sont les conditions de l'accès à l'identité personnelle ?

" *L'intégration des trois positions, qui conditionne l'identité personnelle est problématique. Et avec elle la réalité de l'ego* ". (*op. cit*. p. 73). Pour permettre l'identification personnelle, la simple conscience d'une individualité biologique ne suffit pas, celle de l'égoïsme[484] avide non plus. Deux écueils, selon Jacques, guettent la difficile identification

---

481 " *Ce n'est pas l'occurence de " je " dans le discours enfantin, qui d'ailleurs marquera l'accès à l'identité personnelle, mais plutôt l'aptitude à faire jouer les instances de " je ", " tu " et " il ", distinctivement et relativement, et la capacité d'opérer à son profit le recouvrement intégratif des trois instances.* ", (*op. cit*. p. 70).

482 " *Avant tout briser le cercle vicieux de la relation duelle ou en mirroir avec sa mère, en accédant à la maîtrise du système des trois positions énonciatrices. Sans doute le désir à l'origine se rapporte-t-il à la mère ; d'autres ont souligné que l'inceste est premier dans le développement affectif de l'enfant. Mais il y a à comprendre que l'interdit touchant l'inceste est un renoncement pénible. Il st aussi un obstacle nécessaire. Ce n'est que si l'enfant accepte l'interdit de l'inceste, et par suite la Loi, qu'il devient lui-même* ". (*op. cit*. p. 71).

483 "*Le père, dont la fonction consiste justement à différencier dans une structure ternaire les statuts distinctifs de chacun. La place du père est la place du tiers qui conditionne la possibilité d'un système stable de places énonciatives* "; (*op. cit*. p.72.)

484 "*Injustifiable préférence égoïste : au-delà de la conservaion physique de soi, l'individu vivant tend à acquérir asymétriquement une supériorité sur les autres. Ainsi naissent les passions d'envie, rivalité, ingratitude qui dévorent l'être personnel. Il arrive qu'il y consente et se renonce. (...). Notre faillibilité consiste en la tentation de préférer l'identification individuelle à l'identification personnelle* ". (*op. cit*. p. 280).

personnelle : " *Deux retours en force de l'individu qui se refuse comme personne ...* " la première est celle de l'égoïsme individuel "*renoncer à se mettre en jeu dans l'univers de la communication canonique en s'enfermant dans l'autosuffisance* ". La seconde plus difficile à cerner est celle de la résignation à l'institué : "*vivre mécaniquement les relations de communication du système institué, sans s'y investir et sans les transformer* ". (*op. cit*. p. 280.)

Ainsi pour Jacques si seule la distinction individu/personne apparaît explicitement, il semble que dans les difficultés perçues deux seuils soient bien distingués. Celui des conformismes collectifs ne saurait être confondu avec l'individualisme banal. Pour notre analyse, il doit être rapproché de ce que nous avons appelé le seuil premier de l'anthropogenèse.

Au contraire, l'identification personnelle est bien plus exigeante. Elle se différencie de l'identification individuelle où le moi s'empare et se pare des prédicats qui lui sont attribués "*le moi devient détenteur de ses appartenances et de ses qualités* "[485]. Elle se distingue aussi de la subjectivation ampoulée de l'amour propre, autant que des conformismes institutionnels. L'individualisation personnelle est *réidentication de soi* qui passe par l'autre et par l'aveu de la ressemblance avec l'autre. Elle passe par la réciprocité véritable. Elle est le fruit d'un retour sur soi qui passe par la solitude, et bien souvent "*on s'identifie par rupture, au terme d'une crise, parfois d'un procès*.[486]", ou dans le dépassement du désarroi au sens que Musil donne à ce terme.

Cette identification personnelle telle qu'elle est appréhendée, ici, ne peut être que le fruit de ce que nous avons appelé une conversion. C'est dire qu'elle est précaire et problématique. Elle n'est pas pour autant hors d'atteinte et le projet éducatif qui ne la viserait pas comme finalité ultime se disqualifierait par là même.

La capacité tri-instancielle, c'est-à-dire l'aptitude de recouvrement des différentes places que propose le pronom, pour soi-même comme pour l'autre, devient donc indispensable pour le développement de la personne et pour son identification personnelle. "*Je dois être capable d'accueillir l'adresse ou l'interpellation d'autrui qui me dit* tu, *sous peine de ne pas être* je. *Si je suis celui auquel on se réfère en seconde personne ce* tu *alors c'est* moi. *(...) Pendant le même temps je dois être capable de me reconnaître comme l'objet d'un discours qui me concerne à la troisième personne ; ce* il *alors c'est* moi. *Entre ces trois instances* -je, tu, il- *le lien est indissoluble. Le résultat est une unité structurelle d'une énorme complexité logique : la personne"* [487]*.* Ce processus d'identification passe par le tiers. Le tiers est une des positions essentielles du processus de personnification il ne saurait être rejeté dans le point aveugle de la non-personne[488]. Il est parcours identificatoire intersubjectif, mais il renvoie aussi à une question objective de structure (*op. cit*. p. 72.)

---

[485] (*op. cit*. p. 340)

[486] *idem*.

[487] *Différence et Subjectivité* ; Aubier-Montaigne 1982, p. 51.

[488]"*Il n'y a pas d'identité personnelle sans un certain rapport au tiers absent ou lointain. On devra prendre en compte, pour l'intégrer, la troisième personne*"; Jacques, F. *op.cit*. p. 52.

Cette improbabilité selon Benveniste (*que le "il" dise "je"*) est démentie par le donné lui-même dans l'inventivité de certains textes, ou pratiques textuelles, au point d'autoriser malgré tout l'assomption du "*je* " par le *"il* " et de la personne par la non-personne. Plus, elle devient condition de l'identification personnelle.

Au passage on a changé de paradigme. Il ne s'agit plus d'identification *subjective* mais d'identification *personnelle*. Le saut n'est pas anodin.

Parcours identificatoire, interlocutif tri-instanciel

Dans l'interlocution les sujets adviennent à une identification personnelle parce qu'ils se qualifient réciproquement ils s'attribuent des prédicats qu'ils peuvent assumer ou rejeter ou réévaluer ou amener à faire réévaluer. Mais comment est-il possible que dans la relation éducative, au cours des séries d'interactions interlocutives, certains soient finalement conduits à confirmer et à accepter une véritable disqualification ? Le sujet semble s'être approprié la vision et les prédicats négatifs que l'autre lui imputaient et cela paraît comme entériné et sans appel. Il est indispensable pour une anthropologie relationnelle, dès lors, de repérer comment s'opère cette qualification destructrice. Quels effets, elle a sur le sujet et son histoire.

Il est nécessaire, aussi, de concevoir, non seulement, des processus interlocutifs alternatifs, mais même, d'envisager à quelles conditions et, selon quelles modalités, il serait possible de réparer les sujets blessés par l'intersubjectivité. Existe-t-il une intersubjectivité réparatrice et régénérante quelle est-elle et, comment, par quelles pratiques discursives éducatives, passe-t-elle ?

Vaste programme d'une description de la relation interlocutive, selon les domaines où elle se déploie, et selon ses enjeux. Toute philosophie de l'éducation implique une telle phénoménologie[489] descriptive de l'interlocution dans la relation éducative avec ses effets pour la genèse interlocutive de la personne.

Une relation assainie dans ses mécanismes interactionnels, quoique peut-être moins fréquente dans l'empirie de la vie quotidienne que la manifestation de distorsions doit viser la plus juste et la plus droite manière, elle doit devenir la norme et se promouvoir comme telle.

À la suite de Benveniste, Jacques, montre que c'est dans la langue et, grâce aux médiations des catégories et des protocoles textuels et discursifs qu'elle offre que, l'homme se constitue comme sujet. Il permet de comprendre que cette identification subjective est en fait une identification personnelle selon les catégories des trois positions de la personne. Le philosophe ne reconnaît pas, on en a déjà plus haut exprimé le regret, l'origine sacrificielle ni le pacte sacrificiel inscrit dans la langue. Il perçoit néanmoins l'usage sacrificiel qui demeure dans la communication interlocutive courante. Sa conception d'un *a priori* relationnel lui donne l'alternative de l'exclusion et lui permet de découvrir les procédures et

[489]Nous entendons ici le terme au sens étymologique et non pas selon celui que lui a donné sa capture par une école philosophique précise.

les astuces du langage et des textes et des discours avec leurs dispositifs énonciatifs inouïs d'intégration du tiers pour dépasser de l'éviction. Grâce à lui, il est possible de voir comment les grandes textualités s'y prennent pour ruser la prétendue fatalité du vieux pacte symbolique de l'éviction du tiers, et pour inventer une place personnifiante au tiers.

Vers un personnalisme triadique

Avec Jacques il devient patent que le concept de personne est susceptible d'aller là où le concept de *sujet* plus lié à la relation symbolique de l'exclusion du tiers ne nous permettait pas d'aller.

Il ne faut cependant pas croire que le concept de *personne* en lui-même et dans toutes ses acceptions implique ce que nous avons envisagé comme étant la relation triadique avec intégration du tiers. Il existe une compréhension monadologique et une autre dyadique de la personne. Le personnalisme triadique qui prend toute la mesure de la relation triadique, ternaire et trinitaire n'est pas donné il faut le construire comme modèle à la fois structural et processuel. Francis Jacques nous montre le chemin. Il reste à l'approfondir encore et à le redéfinir selon les différentes pratiques discursives et textuelles où il peut se vivre. Là encore la philosophie personnaliste de Jacques nous indique la voie. Le relation de personne avec intégration du tiers personnel doit s'inventer selon les différentes praxis textuelles (éducatives, juridiques, scientifiques, etc.). Et le projet d'une pragmatique personnaliste devient tout naturellement une anthropologie relationnelle du texte.

Pour mieux convaincre cependant de l'ampleur de la tâche qui reste à accomplir il est utile et intéressant de mesurer le chemin accompli en quarante ans et celui qui reste à accomplir par rapport à une entreprise homologue : celle de Nédoncelle. Tout personnalisme n'est pas triadique. Ce philosophe, en effet, dans les années trente proposait le paradigme d'une subjectivité dyadique pour se dégager d'une conception monadique. Comment sortir du monadisme étriqué de l'*individualisme d'un cogito solitaire*, sans concéder au *grégarisme collectif et impersonnel* tel était le questionnement de l'auteur ? Nédoncelle[490] développe alors avec force l'idée que la subjectivité s'enracine dans une intersubjectivité de réciprocité. Mais la relation ainsi définie a deux termes strictement, et ne peut en avoir plus.

Dernière étape d'une étude trop brève ici de quelques conceptions de la subjectivité, elle nous permettra à partir de l'examen d'un certain personnalisme[491], qui malgré son intérêt reste pour nous une impasse, de voir quels jalons et quels concepts sont décisifs pour autoriser le passage vers une subjectivité ternaire.

---

[490] Maurice Nédoncelle *La réciprocité des consciences*; Aubier Montaigne, Paris, 1942.

[491] Si nous en avions ici la possibilité, dans le temps et l'espace qui nous sont impartis, il faudrait compléter cette étude par l'examen de certains grands textes très représentatifs de ce personnalisme dyadique. Nous pensons tout particulièrement à ceux de Gabriel Marcel et à ceux de Martin Buber. Ils constituent malgré la rupture importante du triadique une tradition riche dans la continuité de laquelle le personnalisme triadique de l'anthropologie relationnelle veut se situer.

Nédoncelle et le personnalisme dyadique

On a vraiment l'impression que la tâche des personnalistes du début du siècle était de construire un modèle de la relation. Ils s'y sont appliqués, avec conscience et efficacité. Mais leur paradigme reste décidément dyadique et binaire. Peut-être n'est-il pas possible de brûler les étapes et, sans doute, faut-il suivre l'exigence du phylum et du type de textualité dans lequel on travaille, avec le temps de maturation qu'ils imposent. L'histoire humaine avec le constat des échecs et les leçons qu'elle impose est sans doute aussi très décisive pour l'émergence des modèles anthropologiques. Gageons que l'histoire du vingtième siècle avec les deux impasses des totalitarismes sacrificiels et victimaires a précipité la prise de conscience d'un personnalisme triadique.

Le temps n'était pas venu, encore, du personnalisme triadique et ternaire en philosophie, celui, en fait, qui prendrait toute la mesure de la relation. Sans doute fallait-il pour cela que la philosophie puisse intégrer la conception de la relation et la critique anthropologique de René Girard.

***** Fonder la communauté dyadique des consciences sur la réciprocité

Si tous les personnalismes ont été, jusque là, des monadologies marquées par la *conscience de soi excluant autrui,* il faut maintenant "*fonder une nouvelle monadologie* "[492]ancrée sur la perception solidaire d'autrui, l'attachement mutuel et l'amour réciproque des consciences. Le projet de Nédoncelle est, d'introduire la dyade dans la monade.

La *communauté métaphysique* comme socle de sa philosophie de la personne est une intersubjectivité idéale dégagée, non seulement de toute contingence, mais encore, bien discernée entre toute autre relation qui ne correspond pas à l'idéal pressenti .

Définir une dyade non fusionnelle

Cette union psychique "*pour eux sans modèle, et sans idéal car elle est un modèle et un idéal déjà réalisé*" [493]est, en elle-même, le paradigme absolu que veut montrer l'auteur. L'image d'ambiguïté fusionnelle qu'impose inévitablement ce pari de faire entrer au fondement le deux, là où régnait, jusque là sans partage, le un, fait surgir le spectre d'une régression vers le mythe. On songe à l'androgyne originel du *Banquet*. Cette communion

---

[492] " *Une seconde obscurité concerne la nature de la personne. On la définit souvent par la conscience de soi, ce qui laisse entendre qu'autrui en est exclu, ou la conscience d'autrui en soi, ou celle de soi en autrui. Tous les personnalismes ont été jusqu'à présent des monadologies, et il est permis de le regretter. Certes, la conscience et en particulier la conscience de soi sont indissolublement attachées à la personne. Mais tout porte à croire que la perception d'autrui est solidaire de la perception de soi, et qu'en prenant notre point de départ en celle-là nous sommes sûrs d'englober celle-ci. (...)Puisque la voie de la perception d'autrui n'a pas été aussi suivie que l'autre, pourquoi ne pas commencer par elle notre étude? C'est ainsi et non par un simple retour à un cogito solitaire qu'il y a quelque chance de fonder une "nouvelle monadologie" , op. cit.* p. 8.

[493] *op. cit.* p.17.

métaphysique et cet amour dyadique pourtant sont voulus par l'auteur comme relation personnelle d'ouverture et de liberté. Dialogue sans régression dans l'*éros* païen, ni l'amour platonicienne, ni la passion, ni même l'attachement épicurien.

Si les v*oies d'accès à la relation* sont *bio-sociales* elles n'y demeurent pas soumises. De cet expédient de l'Éros, très vite, elles doivent s'émanciper.[494]Cette relation se distingue de l'amour platonicienne où l'autre n'est pas aimé en lui-même, en tant que sujet, mais où il est prétexte esthétique vers un objet plus haut.[495] Il s'agit bien là, toujours, de *qualia*, de qualités hypostasiées et non pas d'amour adressé au sujet. L'amour ni l'amitié véritables ne devront s'adresser à l'une ou l'autre valeur chez l'ami perçue comme indépendamment de son être même.[496]

Cet amour ne sera pas passion qui aliène ni capture et "*soustrait l'aimé à l'échange universel"* [497]. Il ne sera pas non plus réciprocité mauvaise et subie mais bonne réciprocité qui libère. Les meilleures preuves de cette relation seront, selon l'auteur, ses fruits.

Une relation qui libère se reconnaît à ses fruits

De cette relation dyadique idéale de réciprocité l'auteur, en effet, veut voir la justification dans ce qu'elle produit. La relation bonne, avant tout, doit permettre l'identification du sujet, car elle est appel à être. Sa fécondité est aussi productrice de significations et de sens non seulement additifs mais démultipliés. Enfin, elle engendre un monde d'action en commun. Ces trois propriétés de la relation réciproque sont déjà séparément très importantes mais, plus encore, elles semblent intimement imbriquées et

---

494 "*Le lien qui se découvre dans l'accord aimant des esprits est irremplaçable et abolit aussitôt la conscience d'être en relation naturelle pour quelqu'autre motif que cette communauté même. Ni les rapports de supérieur à inférieur, d'époux à épouse, de parents à enfants ni l'adhésion à un but opératoire,(...)rien (...)n'est retenu au moment où ils prennent conscience de leur solidarité intime* ", *op. cit*. p. 17

495 " *l'attitude esthétique, si souvent associée depuis Platon à la contemplation amoureuse n'est pas cette contemplation même. Aimer la beauté ou la bonté ou la vérité d'un être, ce n'est pas la même chose qu'aimer cet être ; c'est le prendre pour cause occasionnelle d'un élan qui s'adresse ailleurs, même si cet élan se dirige très haut, jusque vers Dieu.*" ; *op. cit.* p. 12.

496 "*.. l'amitié la plus pure peut subir des limites. Car elle se tourne souvent vers l'âme désincarnée d'autrui, sinon vers sa pure intelligence, sans considérer son actualité sensible, ce qui est une étroitesse. Parfois même, elle n'est que le dévouement à une valeur impersonnelle perçue dans l'ami, un peu comme l'attachement que nous manifestons aux grands écrivains et aux institutions publiques, à la gloire d'une maison ou aux portrait de nos aïeux. La personne concrète joue alors le rôle de l'âne chargé de reliques. Elle n'est pas perçue en elle-même et pour elle-même. Dans la fidélité qui est vouée à l'ami, il y a la vénération d'une qualité générale qui est en lui et il s'y joint un sentiment d'honneur, c'est-à-dire la volonté de ne pas nous départir d'une qualité générale qui est en nous.(...) Est-ce toutefois une relation de conscience à conscience ? Il est permis d'en douter. Dans ces cas, l'amitié s'adresse à la représentation qu'on se fait de lui, plutôt qu'à lui-même." op. cit.* p.13.

497 *op. cit*. p. 18.

comme tressées entre elles dans les bénéfices que donne cette relation dans sa grande fécondité. Cette manière de relier l'identité, la connaissance et l'action, est efficace, sans conteste, pour inspirer la relation éducative.

L'identité personnelle n'est pas *cause* mais*effet* de cette réciprocité aimante. Désormais, il y a appel à être et le sujet est comme *en avance sur lui même,* anticipé par l'appel. On peut voir, ici, une conception de la relation d'amour humaine comme icône de l'appel et de la promesse du Dieu d'Abraham. La relation aimante est conçue comme la force intersubjective qui sous-tend et promeut dans le projet réciproque à être. Cette relation inspire, mandate, et autorise en quelque sorte l'être à s'accomplir[498]. Elle le soutient et l'étaye dans la confiance. Cette inspiration nous semble particulièrement propre à caractériser la relation éducative bonne, selon ses spécificités parentales et scolaires, à ceci près que ses caractéristiques seront pour nous triadiques voire ternaires et trinitaires.

Le savoir est produit par cette *conscience collégiale*. Comme par un *faisceau de lumière unifié* cette saisie mutuelle des consciences provoque un élargissement trans-subjectif de la connaissance. La puissance de la rationalité s'en trouve accrue. Cet accroissement cognitif n'est peut-être pas assez explicité mais on perçoit, chez l'auteur, devant cette découverte de la puissance démultiplicatrice de la relation intersubjective droite, une profonde stupéfaction. Il a eu (sans doute à juste titre) le sentiment de dévoiler quelque chose d'encore inouï : "*L'humanité parle peu en somme, de ces choses. Elle redoute d'exposer au dehors ce à quoi elle tient le plus. Mais si elle pouvait se délivrer de cette pudeur et oublier la crainte de paraître lyrique, le témoignage qu'elle donnerait ne serait pas douteux.*"[499].

On peut ici, voir une étape importante dans l'idée philosophique d'une rationalité de dialogue. Hypothèse féconde qui sera reprise et déployée, on le sait, par les philosophies de la communication de cette fin de siècle, qu'elles soient d'origine hégélienne (Habermas), ou qu'elles soient inspirées par ce que nous appelons le *personnalisme tradique* (Jacques). Les différences, cependant, entre elles, comme avec le personnalisme dyadique, seront au moins aussi grandes que leur partage d'une intuition commune. Leur impact devrait être déterminant pour l'éducation et ses pratiques. Nédoncelle affirme, en tout cas, avec une

---

[498] * "*Le passé solitaire et peut-être enténébré du moi avant la rencontre du toi devient intelligible par un effet rétroactif. Ce qui était misère en lui s'éclaire et s'explique, ce qui était tâtonnement s'affermit. Le passé était inachevé et voilà qu'il mûrit. En même temps une fixation dans l'avenir semble avoir lieu : c'est le sentiment d'être en avance sur soi-même et de jouir d'une sécurité psychologique que rien ni personne ne ravira. Les événements qui viennent sont quelque chose qui ne peuvent plus déconcerter, nous apporteraient-ils la mort : la crainte de l'extériorité est vaincue. Cet état d'âme est de la nature de la prophétie : il renverse l'écoulement du passé et de l'avenir.(...) La pureté de l'intention se décèle moins par l'intensité émotive que par la liberté qu'elle entraîne. Percevoir et délivrer sont dans l'ordre impersonnel une seule et même chose. Les déviations et les hésitations du moi sont supprimées par la conscience collégiale, qui raccourcit la durée d'apprentissage du moi dans la nature et lui apprend à dégager son essence propre.*" *op. cit.* p. 24.

[499] *op. cit.* p. 23.

force nouvelle, cette conviction qui acquerra plus tard un véritable statut philosophique : "*La réciprocité est savante. Elle est la connaissance de la perspective de l'aimé, ou plutôt la transformation de deux perspectives universelles en conscience collégiale"* [500].

L'action commune et *un modelage nouveau de l'activité* sont un profit de la relation. Cet acte en commun "*où deux actes viennent confluer* "[501] prend racine dans une communauté des désirs, des intentions et des vouloirs[502]. Le biologique organique, comme l'affectif et le psychologique participent à l'engendrement mêlé des subjectivités dont l'épiphanie sera l'acte incarné "*dans le cadre et les règles de l'action extérieure"* [503].

Nédoncelle reste délibérément en deçà du triadique il fait l'éloge du binaire et du dyadique. C'est pour lui une loi naturelle profondément inscrite dans le cosmique et le biologique ; sa prolongation au niveau culturel dans l'ordre relationnel lui paraît donc évidente :"*Nous allons à l'établissement d'une conscience communautaire par un procédé nettement binaire. On a coutume de croire que les habitudes mentales sont influencées à cet égard par la division des sexes. Mais celle-ci n'est sans doute elle-même qu'une manifestation d'une loi beaucoup plus générale. Les opérations cosmiques sont le plus souvent couplées : il y a partout dans l'univers une disposition sourde à réaliser l'unité par la dualité. Cest pourquoi le point de développement psychique où se touve l'humanité ne paraît pas permettre une conscience directement collégiale qui s'étende au-delà de la dyade"* [504].

Le philosophe devine bien que l'objection collusive risque de peser lourd contre la dyade aussi l'anticipe-t-il :"..*on aime autrui pour lui-même et non pas contre quelqu'un. On pourrait objecter, il est vrai que l'amour compensé par une haine n'est pas pur : il n'est pas, en tout cas, ce que nous avons compris sous ce mot."* [505]. Aussi met-il tout son soin à proposer le modèle d'une dyade ouverte : "*On ne saurait nier que la dyade s'affirme plus harmonieusement quand deux consciences prennent pour but une œuvre commune, qui sera le service d'une troisième conscience. Il n'y a même de maintien et de développement spirituels que dans l'absence de jalousie et une entente active qui dispose à de nouveaux*

---

[500] *op. cit*. p.18.

[501] *op. cit*. p.19

[502] "..*c'est un sentiment, si l'on veut, mais capable de pénétrer et de muer en sa substance toutes les émotions organiques ; c'est un nouveau régime d'activité, invisible et efficace, qui bouleverse les attitudes de l'être isolé et change leur indice. ...) non comme des choses qui s'ajoutent, mais comme des intentions qui se dégagent en se dépassant .*
A l'exemple de la connaissance, l'activité est désormais collégiale. C'est ensemble que les vouloirs se sont créés par leur connexion. Ce n'est plus le moi ni le toi qui agissent pour leur compte, mais l'initiative d'un nous*." op. cit*. p. 19.

[503] idem.

[504] *op. cit*. p. 28

[505] *op. cit*. p.28

accueils " [506]. Mais cela reste bien distinct de la triade, cette relation "*n'implique pas la formation d'une triade, c'est-à-dire d'un groupe où le troisième terme s'unit aux deux premiers comme s'ils n'en étaient qu'un* " [507].

Le refus délibéré de la triade, ici, n'est pas seulement dû au fait que c'est la relation de couple dans une société monogame qui est visée comme paradigme de la relation bonne. Car cela déjà, ne serait pas une objection suffisante. Une communauté triadique ou ternaire ne partage pas absolument toutes les propriétés relationnelles. On peut très bien envisager une triade constituée par le père, la mère et l'enfant ; ou bien encore par le couple et un parent ; le couple et un ami etc.. sans que la relation de couple soit altérée ou condamnée à l'équivoque confusionnelle et perverse.

Cela est possible. Que cela ne soit pas facile c'est une autre affaire. La clinique de la pathologie familiale, comme la littérature montre bien en effet que les relations ternaires ou tetradiques etc. sont particulièrement instables et fragiles. Elles se résolvent fréquemment par les collusions plus ou moins stables et dyadiques. Ce fait, maintenant de mieux en mieux connu et analysé, devra être pris en compte et interrogé. Il manifeste simplement une difficulté psychologique et anthropologique mais il ne saurait constituer un argument contre la triade, au contraire.

En fait la raison pour laquelle Nédoncelle ne croit pas à la triade est qu'il la perçoit comme une menace de foule[508]. Pour lui, pas d'alternative à la dyade, à peine avons-nous franchi le seuil de la triade que déjà l'on tombe dans le piège de la foule. Le souci de Nédoncelle reste de se démarquer d'une subordination de la relation au sociologique, d'arracher totalement la réciprocité humaine à toute contingence du social : "*Le moi et le toi pour Litt, ne parviennent à la réciprocité personnelle d'une manière adéquate que par l'adjonction d'une troisième conscience, c'est-à-dire par la formation d'un cercle fermé. La destinée spirituelle de la personne est donc liée très étroitement à l'insertion dans une société naturelle."* [509]. Ce qui est frappant, ici, c'est l'étonnante ressemblance entre la position de Litt, (du moins telle qu'elle est ici rapportée par Nédoncelle), et celle que nous avons reconnue chez les auteurs qui découvrent le pacte symbolique et le contrat social.

Cela est important pour notre perspective. N'y aurait-il pas, en effet, dans la philosophe personnaliste, ici, le refus de reconnaître ce que nous avons appelé*le pacte d'une anthropogenèse violente* avec le besoin de réconciliation sociale autour du symbolique? De cette relation sociale de connivence le philosophe ne veut pas, sous quelque forme que ce soit. Il la rejette car il la croit mauvaise en soi et il préfère la relation bonne dans l'idéal. Mais il rejette tout autant la relation bonne de l'intégration du tiers dans le domaine de l'utopie.

---

[506] *op. cit.* p.29
[507] *idem*
[508] "*Même dépourvue de passion, la dyade n'accueille guère un nouveau moi de façon à former une triade, qui formerait à son tour une tétrade, et ainsi de suite. Au-delà de l'amitié commence la foule*"(*op. cit.* p. 27)
[509] *idem.*

Nédoncelle, évacue la solution de la triade comme il repoussera toute relation bonne (au-delà du deux) telle qu'elle pourrait exister dans la communauté mystique."*Nous n'avons sans doute aucune raison de croire que la conscience collégiale n'existe qu'à deux dimensions, et bien des indices nous portent à penser le contraire. En un sens, Dieu rassemble dans une immense unité toutes les consciences qu'il aime. Le rêve d'une cité éternelle est celui d'un ensemble de consciences dont les rapports innombrables forment une solidarité vivante, un Corps mystique. Mais aucun exemple emprunté à l'expérience de ce monde ne montre l'accomplissement de ce rêve par la puissance spontanée de l'homme. Chacun de nous peut entrer dans la composition d'un certain nombre de dyades simultanées ou successives ; toutefois, la réciprocité de deux consciences est déjà si frêle en ces meilleurs moments qu'il serait utopique de croire à des unités d'indice supérieur à la dyade.*" [510]Pour lui cette attitude est peu probable sur le plan anthropologique. Utopie politique et sociale, comme utopie mystique, Nédoncelle redoute le modèle anthropologique triadique ou ternaire il préfère se contenter d'aménager la relation dyadique qu'il justifie en la naturalisant et en y voyant la seule possibilité anthropologique.

Nedoncelle ne peut consentir à la parité relationnelle triadique, le tiers n'est pas sur le même pied que les deux autres dans la relation bonne. S'il ne doit bien évidemment pas être celui *contre* lequel on s'unit il sera celui *pour* lequel on agit. Or cette place accordée au tiers n'est pas celle de la parité ternaire. Elle reste celle de l'objet de la sollicitude, pharmakon positif mais pharmakon tout de même de l'action humanitariste. Ce tiers n'est pas dans une posture personnifiante il demeure dans le statut de l'assisté. Même si cette conversion positive de l'énergie collusive reste très appréciable, (elle est sans doute l'étape indispensable d'une praxéologie de l'intégration du tiers personnel) elle ne nous semble pas suffisante. Il faut aller plus loin, nous voyons une différence plus que simplement verbale entre la *collusion pour* (modèle ici proposé par Nédoncelle, ou le tiers reste délocuté par les deux autres) et une *coalition pour* où le tiers est vraiment le pair sujet d'une action commune. Les deux attitudes seront indispensables dans une progression de l'une à l'autre dans tout projet éducatif (et sans doute social et politique). Le passage de l'une à l'autre est justement ce qui marque la différence entre le *programme* et le *projet*.

Le modèle d'une communication ternaire ou trinitaire qui implique le tiers dans une relation tour à tour selon toutes les positions interlocutives dans un processus de réciproque personnification avec les autres est exigeant et difficile. Cette véritable conversion à une relation personnifiante ne va pas de soi, de nombreuses représentations dualistes ancrent la pensée dans une logique binaire. Plus encore que des *structures innées naturelles ou cosmologiques* nous pensons qu'il s'agit d'un réflexe anthropologique profondément inscrit dans le processus et l'histoire même de l'anthropogenèse et dont les traces restent profondément engrenées dans le langage. Le mot de *parité* ne nous dit-il pas, mieux que tout, cette obsession du binaire dans la conception de la relation humaine. Le secret de la relation communautaire bonne ne serait-il pas pourtant dans le déracinement de ce vieux réflexe dual et binaire? Et cela n'est-il pas indispensable pour concevoir le modèle d'une relation éducative libératrice?

---

[510]*idem.*

Cette relation complexe pourrait effectivement se diviser en plusieurs dyades harmonieuses et relativement ouvertes mais elle peut, et cela est radicalement différent, fonctionner comme une véritable triade communautaire et ouverte à l'altérité sans se refermer dans un communautaire clos. La dyade peut-elle échapper au fusionnel (je/tu) et au collusif (nous exclusif) ?

Enfin n'oublions pas que le mariage chrétien auquel se réfère pourtant certainement Nédoncelle n'est en aucun cas une communauté dyadique mais par définition une relation ternaire, dans laquelle le tiers divin sacramentel prend une place, définitoire et active. N'est-ce pas sur ce Tiers et son action (sur chacun comme sur le couple lui-même) qu'on fait reposer la promesse de fidélité et de pardon, aptitudes qui sont difficilement attribuables à la seule capacité anthropologique ou aux seules vertues du dyadique et du binaire. La relation d'Agapé chrétienne n'est-elle pas en fait, toujours relation ternaire :"*là où deux seront en mon nom je serai".*

Ainsi, avons-nous de la part de Maurice Nédoncelle un refus délibéré d'envisager que la relation ternaire communautaire bonne puisse être de ce monde. Refus de se compromettre avec le social et ses débordements comme illusion utopique. Avant de remettre en cause cette attitude motivée par une double peur et d'envisager une critique radicale de ce personnalisme dyadique dans ses frilosités il importe cependant, pour mieux le comprendre, de se remettre en mémoire le contexte du rejet du social.

***** Le refus de la foule

En effet, autant que l'individu la tentation à éviter est, pour ce philosophe de la première moitié du vingtième siècle, celle de la foule. Peur de la foule du *on* mimétique :"*La communion personnelle ne peut être confondue avec les formes sociales de la conscience collective, qui sont toutes viciées par l'extériorité naturelle. La foule, avec ses réactions émotives, sa crédulité, ses déchaînements, est une démission du moi,(...). L'*on *anonyme, violent ou calme, est un suicide de la personnalité et comme tous les suicides, il a une force de contagion. C'est une chute et une fusion pré-individuelle des esprits : psychisme embryonnaire, voulu à certaines heures par l'espèce, bon pour un état d'alerte où la volonté d'un seul pourra s'imposer grâce à la décérébration de tous(....). La conscience des communautés sociales est psychologiquement au-dessous du* nous."[511]

Lorsqu'on repense au contexte de l'époque et aux manifestations ultérieures dans les dérives totalitaires nazies et communistes on comprend que la démarche personnaliste aie pu hésiter à aller plus loin. Comment éradiquer la forte aspiration fusionnelle de l'époque et sa tentation d'un sacral archaïque dionysiaque comme régression à un *psychisme grégaire et amorphe*, bien en-deçà du nous de réciprocité personnelle ? La seule alternative n'aurait-elle pas constitué justement dans la conception de l'intégration du tiers comme issue à toute solution sacrificielle. Car l'intégration du tiers est l'alternative radicale au nous collusif/exclusif qui débouche immanquablement sur toute forme de communautarisme ou de collectivisme fut-il humanitariste. Nédoncelle voit bien l'impasse du nous collusif humanitariste mais peut-il voir l'alternative ?

---

[511] *op.cit*. p. 13

***** Les impasses du nous collusif

La collusion des groupes sociaux réunis par l'appartenance est fondée sur la répulsion d'autres (étrangers, autres groupes sociaux, etc.....)

L'humanitarisme se présente souvent sous les meilleures intentions pourtant s'il demeure collusif et ancré à une hostilité sourde et venimeuse, a long terme il est évident qu'il ne peut que pourrir son élan vers l'humain. Issu des lumières et de la philosophie des libertins n'est-il pas trop souvent dans ses fins, alimenté à la mamelle de la haine. Haine de l'homme dans son besoin de croire, haine qui veut libérer l'homme malgré lui, haine méprisante et volonté de réduire l'homme. Haine que Molière déjà, au dix septième siècle, avait lumineusement comprise et mise à jour dans le dialogue entre Dom Juan et le pauvre. La rage du libertin est à son comble devant ce mendiant dénué de tout au fond de la forêt et qui pourtant résiste à la tentation de la pièce d'or, il ne jurera pas il n'abjurera pas sa foi. Le seigneur libertin s'est moqué de toute valeur sociale et sentimentale, tous et toutes lui ont cédé mais le pauvre, témoin de la transcendance, lui résiste.

Dans son chef d'œuvre Molière n'avait-il pas anticipé sur cet humanitarisme réducteur que Sheler quant à lui identifiera plus explicitement. La réplique célèbre de Dom Juan "*tiens je te la donne pour l'amour de l'humanité !",* est ici significative. De quel amour et de quelle humanité s'agit-il ? Amour abstraite et réductrice d'une humanité enfin libérée de l'*opium des peuples* ? Humanitarisme du complot haineux contre cette humanité selon Pascal*qui passe infiniment l'homme* . Il s'agit toujours d'exclure, et d'aimer ceux avec qui on prétend partager quelque chose contre d'autres, (les étrangers, certaines classes sociales ou enfin, l'homme lui-même, en tant qu'il dépasse l'homme).

On comprend dès lors la prudence de Nédoncelle qui a su se méfier des collectivismes, communautarismes et autres humanitarismes à la mode, véritables catastrophes anthropologiques, qui ont tant fait de dégâts et n'ont sûrement pas fini d'en faire. Pour autant sa solution est-elle la meilleure et ne tombe-t-elle pas elle-même sous les menaces qu'il pressent?

Nédoncelle anticipe avec lucidité les dangers collusifs du collectif, comme il dénonce sans équivoques les impasses de l'individualisme. Il analyse avec finesse les effets positifs de la bonne réciprocité. Pourtant le paradigme qu'il propose en alternative ne nous semble pas échapper aux risques qu'il redoute, la dyade relationnelle même ouverte, ne saurait fonder une communauté d'accueil à l'altérité. Cette monadologie jumelle ouverte au tiers est trop frileuse. Il n'y a pas là plus, en fait, que dans l'éloge stoïcienne de l'amitié (Ciceron*De Finibus*). Il n'y a dans cette *philia* dyadique rien de la grandeur de l'*agape* ou de la *caritas* qui sont ouverture au tiers personnel, relation véritablement ternaire loin de nos habitudes anthropologiques et qu'il reste à comprendre et à actualiser

La véritable alternative relationnelle (proche de l'*agapé* comme de la *caritas*) se fonde sur un modèle ternaire et même trinitaire de la relation. L'anthropologie relationnelle issue d'un personnalisme ternaire qui seul prend toute la mesure du statut triadique de la personne se propose d'envisager son étude et sa praxéologie.

A l'issue de cette trop brève étude de quelques modèles d'identification subjective nous avons dénombré ce qui nous semble être quelques impasses et repéré l'ouverture d'une voie plus juste. Le paradigme du *sujet* (Lacan, Benvéniste) nous apparaît impropre à configurer sur le plan structural comme sur le plan génétique l'identification intersubjective triadique ou ternaire et trinitaire[512]. Le concept de *personne* tel qu'il est proposé par l'anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique de Francis Jacques par vocation serait susceptible de fournir le paradigme de cette configuration. Cependant nous avons voulu souligner que toutes les compréhensions et les acceptions de la notion de personne sont loin d'être en mesure d'actualiser pleinement cette conception triadique. Il existe un personnalisme dyadique qui n'est pas en mesure de répondre aux promesses de l'issue hors d'un pacte sacrificiel et collusif.

Désormais il nous faut tenter de définir plus précisément une configuration triadique de l'identification personnelle en éducation. Cela passe par la construction du concept de tiers de tiers personnel comme trait définitoire d'un personnalisme triadique. Cela devrait nous permettre de décliner la combinatoire de la tiercéité en éducation, comme pierre d'angle d'une anthropologie relationnelle éducative.

[512] Il importera plus bas de définir différentiellement ces trois notions de triadique, ternaire et trinitaire.

CINQUIÈME PARTIE

TIERCEITE ET PERSONNE EN EDUCATION

Il s'agit maintenant de définir un modèle susceptible d'inspirer l'acte éducatif vers plus de pacification, vers une issue hors de la violence. Lors de l'examen des trois finalités nous avons eu chaque fois l'occasion de pressentir que la question du tiers en éducation était une piste valable. C'est celle qu'il nous faut approfondir dans ce chapitre.

Dès le début, nous avons saisi la relation éducative, d'apprentissage et d'enseignement comme une méta-relation composée de deux relations *converses* et *triadiques*. Cette méta-relation est une simplification schématique de l'énorme complexe relationnel qui existe dans une classe. Là, en effet, entre l'enseignant et les élèves qui constituent la classe on pourrait percevoir autant de relations triadiques de façon exponentielle. Il faudrait, en outre, être attentif aux nombreux *produits relatifs* -dont les termes occasionnels ou constants seraient les parents, les autres membres de l'équipe éducative, etc.- ayant une incidence sur les relations principales dont les termes sont l'enseignant et les différents élèves. Il faut penser aussi que les termes de la relation d'apprentissage comme de la relation d'enseignement ne sont pas seulement élève/maître ou maître/élève mais qu'il peut y avoir des relais dans le groupe des élèves. Un élève peut apprendre d'un pair ou enseigner à un autre élève. Ce facteur relais par le*tutorat* dans la relation éducative est d'ailleurs si important qu'il est de plus en plus recherché dans la pratique et étudié en sciences de l'éducation. Efficacité grande, certes, mais qui n'en est pas moins menacée à son tour selon nous par les dysfonctionnements relationnels du modèle obstacle qui eux ne sont pas vus. On doit, par ailleurs, pour compléter la perception de cette complexité, concevoir qu'il puisse exister une certaine réversibilité dans les relations d'apprentissage et d'enseignement. Si l'élève apprend et que le maître enseigne, il est fort probable que l'élève enseigne quelquefois et que le maître apprenne bien souvent. Ne serait-ce que de manière indirecte.

Il est certain que les concepts et les outils de la théorie des ensembles en mathématiques nous permettraient de représenter un peu mieux une telle complexité. Ultérieurement, dans ses descriptions l'approche relationnelle pourra difficilement en faire l'économie. Pour l'instant, il suffira de prendre en compte la triadicité dans ses dysfonctionnements comme dans sa canonicité. Pour souligner cet aspect encore peu analysé[513] de la relation éducative nous nous en tiendrons résolument à l'analyse du schéma ternaire simple.

Dans un premier temps nous récapitulerons les acquis de notre réflexion. Nous avons déjà esquissé la description de nombreuses positions tierces, particulièrement dans l'étude de l'aspect dysfonctionnant du tiers *skandalon* ou du tiers *pharmakon.*

Voir ici les travaux de Jean Houssaye, et plus particulièrement *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, 1992.

Dans un second temps nous explorerons, trop hâtivement, les pistes que nous donnent différentes disciplines (logique, philosophie, théologie, droit,) à la croisée desquelles émerge ce concept nouveau du *tiers* qui fait figure de pierre d'angle pour l'anthropologie relationnelle.

Enfin, il restera à décrire le *paradigme d'une tiercéité heureuse* pour favoriser l'éducation dans le sens d'une réduction de la violence. Nous soulignerons l'enjeu à la fois théorique et pratique que représente le modèle *triadique* de la subjectivité en éducation vers une conception *ternaire* sinon *trinitaire* de l'intersubjectivité.

Alors seulement, nous aurons pu laisser quelques outils conceptuels opératoires pour l'anthropologie relationnelle éducative qui aura à décrire les situations relationnelles et à élaborer les stratégies discursives éducatives susceptibles de les améliorer.

TIERCEITE DE LA VIOLENCE EDUCATIVE

Pour rappeler nos conclusions concernant la violence en éducation et les dysfonctionnements de la triadicité qui lui sont associés il suffit de revenir au schéma triadique de base. Chacun des trois termes de la relation triadique du triangle éducatif constituera la polarité à partir de laquelle peuvent se discerner la régulation ou la dérégulation dans la relation. De nombreuses dérives et dérégulations guettent l'*enseignant*, *l'élève (N+1)* ou le *savoir* dans la relation triadique interpersonnelle qui les relie. Quelques-unes sont déjà apparues à notre analyse sans exhaustivité ni principe de clôture, rappelons-les ici.

L'enseignant et les dysfonctionnements relationnels

L'enseignant pourra être générateur[514] de dérégulation et de dysfonctionnements dans la relation éducative en toutes sortes de situations. S'il est hostile à l'élève, s'il ne connaît pas (pas assez) les savoirs disciplinaires qu'il est censé enseigner, s'il ne sait pas comment les rendre accessibles à l'élève, s'il n'est pas (bien) en mesure de permettre à la classe de travailler dans une relative harmonie, enfin s'il n'est pas dans une attitude de confiance vis à vis de lui-même. Cela a été maintes fois souligné et constitue ou devrait

---

514 La difficulté dans l'approche relationnelle est l'imputation de la responsabilité. Celle-ci nous semble devoir être assumée par la personne sur le plan axiologique et anthropologique, surtout dans ses conséquences négatives, même si elle est toujours à modaliser et à partager sur le plan logique ou juridique dans la relation. Cette assomption nous paraît indispensable pour stopper l'effet en miroir de la réciprocité négative qui peut à l'infini réfracter en les dissolvant cette aptitude et cette nécessité de répondre de l'autre (Caïn qu'as-tu fait de ton frère ?) qui constituent la responsabilité comme valeur. La notion de *personne* pose et résout par sa double origine (théologie trinitaire et christologique) et sa double définition (relationnelle et singulière), le paradoxe de la responsabilité. Aptitude *à répondre de l'autre* que chacun doit d'abord envisager en ce qui le concerne, même si au niveau de la causalité, les actes les paroles et les intentions émanent de l'entre-deux de la mise en relation.

constituer le programme même de toute formation d'enseignants. Nous mettrons ici surtout l'accent sur les dérives concernant la fonction de *médiation* de l'enseignant.

L'enseignement compris comme relation de médiation a) entre l'élève et le savoir, b) entre les sujets en discorde, c) entre le sujet et sa propre réalisation montre l'enseignant mettant en œuvre un désir mimétique médiateur. Cette *mimésis de médiation* est une intentionnalité relationnelle et comme telle elle est guettée par les dérives de la *mimésis*. Le concept de *skandalon* nous a semblé pouvoir décrire finement les écueils de cette *mimésis* désirante. Il peut être suivi dans ses conséquences imbriquées selon les trois fins de l'éducation.

Concernant la première finalité, celle de la justice et de l'accès de chacun à l'éducation, le maître ou l'enseignant qui manifeste les caractéristiques du *skandalon* sera celui qui ayant intériorisé les normes ségrégatives et sacrales de l'institution aura une action passive ou dissuasive auprès des élèves. Avec complaisance (ou à son insu) il se fera l'instrument d'une ségrégation correspondant au sacral hiérarchique ancien ou à la resacralisation méritocratique abstraite. Mais, nous avons constaté que celui qui laisserait régner le désordre culturel violent dans la classe, par ignorance ou par impuissance, contribuerait tout autant à la violence discriminante et ségrégative défavorisant les plus fragiles.

Le maître *skandalon* obturant l'accès au savoir vraiment approprié par l'élève capture l'intérêt de l'élève et de l'étudiant le détournant sur sa propre personne de façon narcissique. Il séduit ou dissuade. Il reste dans l'implicite ou collabore dans le malentendu. Il rejette et repousse l'élève ou le disqualifie à ses propres yeux. Il ne permet pas d'accéder à la règle et à la maîtrise des jeux *de langage* et des *praxis textuelles* (seule manière pourtant d'autoriser l'accès à l'autonomie). Il évalue de façon externe, implicite ou autocratique et ne permet pas à l'élève de partager les critères de l'évaluation pour entrer ainsi dans le contrat d'une véritable évaluation formative.

Lorsqu'il ferme à l'élève la voie vers l'estime de soi, le maître *skandalon* opère généralement par les mêmes processus que précédemment car l'appropriation du savoir et l'émergence de la subjectivité dans l'intersubjectivité sont fortement liées. Mais c'est aussi en n'exerçant pas (ou mal) son rôle de médiateur entre les sujets en discorde que le maître *skandalon* peut, par maladresse ou délibérément, contribuer à la disqualification et au désaveu de l'élève dans sa subjectivité.

L'élève et les dysfonctionnements de la triade du savoir

La plupart du temps, la notion de *skandalon* peut être saisie par rapport au rôle de l'enseignant car c'est lui qui assume, par définition, la fonction du modèle. Pourtant dans l'approche relationnelle rien n'est jamais unilatéral. La réciprocité mauvaise et le renversement mimétique se jouent de toute relation. On pourra donc fréquemment trouver le rôle du *skandalon* exercé par tel élève ou tel groupe à l'égard d'un ou des autres. Un élève ou un étudiant plus favorisé, plus ancien, mieux reconnu ou bénéficiant (à tort ou à raison) de la confiance du maître peut abuser de sa position pour décourager, disqualifier, désavouer un autre élève ou étudiant. Telle clique ou petite bande dominante exerçant une

pression sur l'enseignant ou sur les autres élèves (ou étudiants) peut manipuler l'opinion et s'employer à désespérer un étudiant plus isolé, moins conformiste, etc. Le maître lui-même peut très souvent être la victime malheureuse de telles cabales. On retombe alors dans le cas cité plus haut : le maître porte ici une certaine responsabilité relationnelle. Il lui incombe de gérer la médiation entre les sujets en discorde. Encore faut-il pour cela qu'il puisse s'appuyer sur une institution qui le soutienne dans cet exercice.

L'élève ou l'étudiant dans son rapport aux autres élèves ou au maître peut donc à travers ses comportements contribuer à exclure et à disqualifier, l'autre élève, soi-même ou le maître. Il importe donc de l'informer sur sa responsabilité relationnelle et sur les dangers des processus de bouc émissaire auquel il participe activement dans une plus ou moins grande conscience de cette action persécutrice. Cette information peut se faire de façon explicite à travers des dispositifs interlocutifs de régulation et de médiation permettant à chacun, de manière minutieusement réglée, d'accroître son niveau de conscience et de vigilance sur ses conduites relationnelles et leur influence sur les autres. Conscience et vigilance qui ne seront pas suffisantes pour limiter les processus de *pharmacon* si elles ne sont pas relayées par une éducation *au souci de l'autre* (Ricœur), à l'accueil du tiers. Bref, éducation au respect et à cette réciprocité bonne qu'il convient d'engendrer pour développer une culture de la paix[515].

Nous avons examiné quelques postures du *tiers pharmakon* qui résultent de tels processus de bouc émissaire dans l'école. Le principe de clôture ne nous apparaît pas car ici (hélas !), c'est plutôt le règne de la nuance dans l'infinie et morne variation de l'imagination humaine pour exercer la règle violente de l'anthropogenèse. *Tiers exclu*, *relégué*, *handicapé*, *illettré*, nous avons seulement souligné quelques nuances sur le prisme ouvert de la procession interminable de la victime du processus sacrificiel. Il nous est apparu que ces avatars, à travers l'histoire de l'éducation, notamment dans ses manifestations les plus récentes, pouvaient offrir des figures paradoxales comme l'*exclu de l'intérieur*, le tiers pervers qui attise la rivalité, le *tiersus gaudens*, le tiers assisté ou encore le *tiers victimaire* [516]qui revendique la place et s'y incruste (délibérément ou inconsciemment) pour mieux, à son tour, exercer la violence réciproque.

Ici, il convient de rappeler que si le tiers *pharmakon* est une posture généralement occupée par l'élève ou l'étudiant dans l'éducation, il arrive de plus en plus souvent qu'elle soit tenue par l'enseignant et le maître lui-même (ou le directeur, ou autre membre de l'équipe éducative) qui peut-être persécuté et poussé au désespoir voire au suicide (forme

---

[515] Voir " L'éducation à la paix ", textes réunis par Bernadette Bayada, Colette Charlet et Maryse Michaux, CNDP, 1993.

[516] Nous nous garderons bien de tout *tiers-mondisme en éducation* qui bascule très vite vers le victimaire, et qui cache les haines de soi et les redoutables eschatologies utopistes. Le rôle de l'anthropologie relationnelle éducative est de critiquer les dysfonctionnements de la tiercéité dans le propos de minimiser la réciprocité violente. Si la déontologie de l'anthropologie relationnelle implique la prise de responsabilité dans la défense des victimes on évitera toujours de le faire en sur-rationalisant le conflit de façon partisane et donc vite violente.

plus ou moins subtile du sacrifice). Nous avons occasionnellement repéré telle de ces figures mais il faudrait entreprendre une histoire systématique des enseignants selon les hypothèses de l'anthropologie relationnelle éducative pour en dégager plus finement les diverses manifestations.

L'appropriation du savoir par l'élève est la fin de l'éducation mais nous avons souligné que cette appropriation n'est légitime que si elle s'accompagne au long du parcours éducatif d'un processus de dés appropriation. L'appropriation du savoir doit être un processus éducatif de construction de la référence et de la signification dans la relation. Nous avons vu que ce processus était parallèle à celui de la construction du sujet dans la relation. Mais aucun de ces processus ne doit aboutir à la réification de ses fins. Le sujet ne doit pas devenir l'adoration d'un moi qui camoufle sa carence d'être dans l'adoration réelle ou simulée de sa propre personnalité. Le savoir ne peut être confondu avec un bien de consommation ou de valorisation symbolique possédé comme prothèse de l'être, contre l'autre (Bachelard).

Jusque-là nous n'avons pas encore eu l'occasion de souligner une dérive importante de la relation éducative celle de la *prédation*. L'élève dans sa mimésis appropriative sera bien souvent tenté par une dérive que nous proposons d'appeler la *mimésis prédatrice*. Réel ou fantasmé le *tiers prédateur* [517] est celui qui provoque dans la relation les réactions méfiantes du modèle obstacle. Dans l'apprentissage la distinction entre le *savoir approprié* et le *savoir comme proie* dérobée nous paraît féconde quoique difficile à faire dans la réalité. Sans doute y-a-t-il un temps minimal où il faut oser s'emparer de la flamme du savoir comme du feu prométhéen[518] en se jouant de l'interdit qui peut paraître exercé par le modèle obstacle magistère. Mais à vouloir toujours voler le fruit de l'arbre de la connaissance on rate bien évidemment celui de l'arbre de vie. L'exégèse de la Genèse biblique ou du mythe de Faust, gagnerait sans doute à instruire son analyse selon les outils du paradigme de la triade de la connaissance. Une des légitimations du savoir est sans doute la signification qui se construit dans la relation pour donner sens. Réifié, cumulatif, thésaurisé, le savoir devient arme meurtrière, opacité de non-sens. Le talent ne s'enfouit pas de façon prédatrice ni avaricieuse il se met en jeu pour fructifier dans l'échange universel.

Cette manière prédatrice et sans retour dans l'échange, de considérer le savoir quand bien même elle peut paraître momentanément bénéficier à tel élève (étudiant, ou chercheur) qui a capturé jalousement une étincelle à son condisciple ou à ses maîtres ne saurait lui profiter longtemps. Le savoir comme bien mal acquis ne profite jamais, il se sclérose. Le savoir volé et rapté à l'autre (sans la restitution respectueuse de la citation), dans la triche dérisoire ou dans l'inconscience dévoratrice est à la fois sur-valorisé et

---

[517] Concept construit par Sartre dans *L'être et le néant, voir plus bas.*

[518] Bachelard a très justement remarqué cette espèce de "*complexe d'Œdipe de la vie intellectuelle* ", cette envie de savoir plus ou mieux marquée par une rivalité qui nous pousse à nous mesurer à nos maîtres. Il l'a lié à la figure de Prométhée. Voir Bachelard *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1965. (1938). Voir aussi à ce sujet l'ouvrage de Michel Fabre, *Bachelard éducateur*, PUF, 1995.

dévalorisé. On a souvent souligné combien la peur d'apprendre était liée à cette possession (qui conforte et rassure) d'un certain nombre de savoirs ou de convictions capitalisés anxieusement. Le structuralisme génétique de Piaget a bien illustré ce mouvement. Pour atteindre une "structuration majorante" et intégrer de nouvelles connaissances il faut pouvoir risquer et mettre en jeu les précédentes dans cette équilibration qui est le mouvement même du sens contre la pensée vécue comme un acquis figé. Le savoir vivant est restitué au flux universel, sans obsession captatrice mais sans paranoïa possessive. Nous l'avons déjà dit, le savoir vraiment approprié est désapproprié mais auparavant il est resitué et restitué généreusement dans sa provenance et son archéologie. La pensée vivante salue les pères et les maîtres, elle paie ses dettes et par là se libère en partie. Dans la connaissance autant qu'ailleurs qui paie largement ses dettes s'enrichit. Le *sujet* dévorateur et monologique s'empare du savoir dans la glorification naïve de son appétit de pouvoir. Il est amnésique. La *personne* dans l'échange de la connaissance se préoccupe de la dette et du don, sans parcimonie, elle avoue ses sources et restitue ses dettes pour mieux donner à l'autre. Elle se situe dans la médiation et la transformation universelle : elle fait l'aveu de ses propres médiateurs, pour leur rendre grâce. En se situant dans la genèse on peut faire passer ce qu'on a reçu.

Dans la triade canonique le disciple a su démêler en partie le tien du mien dans le dialogue avec le maître, tout en prenant conscience de l'enrichissement du notre. L'enfant, le disciple, l'élève, l'étudiant introjectent joyeusement et confusément la parole du maître qui les précède et les anticipe. Ils s'approprient les mots de l'autre pour construire leurs propres cadres cognitifs et leur vision du monde. S'il demeure dans cette confusion, le disciple est dans le *dialogisme* polyphonique en un certain sens bakhtinien du terme, celui qui avoisine la pathologie, la possession et l'aliénation. Le prédateur le plus souvent reste la proie du double. Il est plus proche du héros de la nouvelle de Dostoïevski que du narrateur qui a réinventé la relativité universelle et qui se déploie sans confusion dans la stéréophonie des différentes voix. La prédation dans le domaine de la connaissance est un cas particulier et plus ou moins dupe du dialogisme. Avant que de pouvoir entrer dans le dialogue vrai (au sens où l'a défini Jacques) le disciple doit s'efforcer de reconnaître sa dette. Tout en sachant qu'il ne pourra jamais payer cette dette à l'égard des maîtres que par le don gratuit à un tiers comme disciple. La citation qui rend à l'autre sa parole, l'imitation avouée et acceptée, libèrent et autonomisent autant que faire se peut. Cela constitue un véritable exercice spirituel comme prémices au dialogue véritable. Sans doute faut-il être sorti du double et être passé par le savoir restitué et salué comme tiers pour accéder au duo libre de la pensée. C'est au prix de cette ascèse que le savoir forme et éduque. C'est par cette *psychanalyse de la connaissance,* dans et par la relation, que le savoir engendre aussi du *sujet* ou mieux, de la *personne*. Il n'est pas besoin de rappeler que le rôle du tiers prédateur n'est pas forcément réservé au disciple et que le maître très souvent peut s'en affubler à son tour.

Le savoir et les dysfonctionnements éducatifs

La difficulté qui se présente à nous lorsque nous examinons la relation à partir de cette polarité est l'objection selon laquelle le savoir n'est pas, à première vue, *personne*, alors que le maître ou le disciple, de toute évidence, le sont. Le savoir (on l'a déjà dit) n'est

cependant pas pur objet. A moins, justement, d'avoir été réifié de façon cumulative par une pulsion prédatrice. Il est toujours praxis *textuelle.* Là il est mobilisé dans les réseaux de l'intersubjectivité qui lui a donné jour ou qui le restitue dans l'échange vivifiant d'une lecture, écriture, parole et écoute actives.

Le savoir n'est pas seulement pure information segmentable en unités de sens (référence). Il n'est pas simplement constitué d'unités d'informations, d'un référentiel de contenus culturels, de concepts, de théories, d'histoires théoriques, des auteurs, des textes, comme entités figées capitalisées et collectionnées. Il est aussi constitué par des méthodes, des problèmes, des praxis textuelles de lectures et de production. Il est articulation de concepts, de théories et d'auteurs, dans le réseau textuel qui les met en scène (différence). Il est pris dans le dispositif énonciatif qui lui donne toute sa valeur et son sens (communicabilité). Nous avons déjà situé cette textualisation de tout savoir dans une intersubjectivité qui le personnifie. La sémiologie issue de Peirce et retravaillée par Jacques à partir des trois dimensions de la signifiance, nous permet de la formuler ainsi. Ainsi donc le savoir n'est pas seulement référence externe mais est déjà pris dans les réseaux intersubjectifs de la textualité. Le savoir est praxis textuelle et comme telle il peut-être personnifiant. Nous parlerons donc ici du savoir comme d'un pôle personnel dans la relation triadique de l'enseignement.

Bien entendu, la différence avec l'élève ou l'enseignant demeure celle de l'intentionnalité ou du désir. Quand bien même l'intentionnalité est relationnelle on peut considérer qu'elle émane dans la réciprocité de l'élève ou du maître comme sujets, mais justement dans la mesure où ils sont pris dans les réseaux interlocutifs des praxis textuelles éducatives. Il est plus difficile de dire qu'elle émane du savoir. Celui-ci cependant y tient une part déterminante. Pourtant le savoir, tout en étant pris dans la textualité didactique et éducative de la connaissance doit rester objectif, objectivable, attesté par d'autres, pris dans les réseaux conceptuels d'une théorie. Il est l'objet/sujet d'une praxis. Jamais approprié sans désappropriation, mais jamais réifié.

Tout ce qui concourt à une réification, chosification, hypostase du savoir comme contenus capitalisés et collectionnés interdit la relation au savoir comme tiers vivifiant. La réflexion de Bachelard sur la psychanalyse de la connaissance concerne tout particulièrement le savoir et le rapport au savoir. Sont ainsi critiqués ces rapports dans lesquels les savoirs sont considérés comme un corpus de contenus dogmatiques ("*connaissances éphémères et désordonnées marquées par le signe néfaste de l'autorité* "[519]). *Le savoir réifié* ou possédé comme une proie contre l'autre se transforme plus particulièrement en *obstacle épistémologique.* Le savoir obstacle épistémologique est une représentation (souvent une métaphore) sur laquelle le sujet se crispe. L'obstacle épistémologique n'est plus remis en critique ni soumis à la rectification argumentative il est en quelque sorte une coagulation du sens. Le savoir ici peut fonctionner comme *tiers mort*. Corpus, corps mort embaumé, de connaissances fossilisées et fétichisées qui constitue la culture au sens mondain et superficiel du terme. Le savoir accumulé qu'il soit magistral, encyclopédique, dogmatique ou mondain, peut avoir pour fonction celle de la distinction

[519] voir plus haut.

sociale, ou de la capitalisation en fonction de la sélection par le diplôme, de la valorisation du moi de l'amour-propre. Mais il ne saurait être confondu avec le savoir approprié vivifiant corpus appelé à cette nouvelle manducation qui l'appelle à donner vie et sens renouvelés. Cette dérive du savoir nécrosé et nécrosant comme tiers mort et réifié embaumé nous semble être une menace fréquente dans nos écoles en crise. Elle engendre de la part de l'apprenant une réaction prédatrice et cumulatrice ou au contraire une réaction de rejet. Savoir réifié consommable qui suscite la boulimie autant que l'anorexie. Il y a en outre une étonnante coïncidence entre l'attitude de modèle obstacle du maître ou de l'institution et ce phénomène du savoir réifié comme croyances inculquées de façon idolâtre.

Le savoir peut aussi fonctionner dans les processus relationnels éducatifs comme *savoir refoulé*. Savoir refoulé par l'institution, par le maître ou par le disciple, il obture gravement la relation éducative de connaissance. Le savoir refoulé est lacune redoutable dans le parcours de formation ou d'éducation. Il ampute non seulement la connaissance mais aussi la construction du sujet de l'élève et la construction des personnes dans la relation éducative. Le savoir refoulé varie selon les époques et les situations, une étude critique exhaustive des curricula en permettrait le repérage. Bien souvent on peut déplorer que les savoirs scientifiques eux-mêmes soient refoulés par l'institution éducative qui se contente de savoirs scolaires qui ne sont pas mêmes transposés. Dans notre école fin de siècle c'est un savoir sur le religieux qui, entre autres savoirs refoulés, mutile comme une méconnaissance, toute démarche scientifique sur l'homme.

On pourrait aussi sans doute trouver un équivalent du savoir comme *tiers forclos*. Celui-ci pourrait être défini comme le savoir rejeté en tant qu'il est ce tiers qui sépare. Le savoir *tiers forclos* serait le contraire du savoir en tant que *tiers symbolique* (Lacan) qui sépare permet d'opérer des distinctions et de sortir des illusions et des obstacles épistémologiques. Le savoir comme tiers forclos entretient les confusions, les identifications, les fascinations. Le savoir comme tiers forclos ne permet pas une remise en cause critique de la connaissance, de soi comme de l'autre. Il est favorisé par l'attitude du maître modèle obstacle. Il est entretenu par l'attitude non appropriative de l'élève. Le chahut anomique (ricanements, absentéismes, etc.) qui étouffe la parole sensée et vivifiante montre la résistance au savoir. Notre école en crise est une gesticulation désespérée et désespérante pour étouffer le sens et forclore le savoir. Cette réaction peut quelquefois être interprétée comme une réaction de dépit de la part d'élèves assoiffés de sens et repus de savoir réifié. Ils se ferment et se renferment alors à toute parole qui pourrait donner sens. Le *savoir forclos* est la plus intolérable violence faite à l'enseignant, blessure profonde, la plus difficile à pardonner : celle du péché contre l'esprit. Les enseignants, au quotidien, dans ces classes du chahut des adolescents zappeurs sont blessés et scandalisés au plus intime de leur personne par cette dérive du savoir forclos qui les néantise dans leur fonction et les bafoue dans leur présence et leur existence professionnelle et bien souvent personnelle. Le savoir forclos par anorexie est sans doute plus insupportable que l'autre manière de forclore le savoir : la boulimie du fan réifie par l'idolâtrie. Pourtant l'attitude romantique du *fan* ou du *dévot* manifeste aussi un savoir forclos en se refusant à l'analyse critique et à ce mouvement d'appropriation/désappropriation qui donnent sens.

Par contraste on pourra vérifier que le savoir comme *tiers vivifiant et intégré* dans une praxis discursive éducative permet une véritable appropriation cognitive tout comme une relation de personnification.

Pour concevoir le modèle canonique et la praxis personnifiante dans lesquels se décline la configuration optimalisée de la triangulerait éducative il est utile d'enrichir notre analyse par quelques apports décisifs provenant de ces autres disciplines où se développe le concept de tiers. Consultation d'autant plus importante qu'il s'agit sans doute d'un véritable paradigme de la au sens épistémologique du terme. Carrefour conceptuel et concept carrefour du tiers pour une anthropologie relationnelle en sciences de l'homme fondée sur une redéfinition de l'homme.

DE QUELQUES CONTRIBUTIONS À UN PARADIGME DU TIERS

En effet, ces notions de tiers et de tiercéité ne sont pas nouvelles, elles ont déjà été explicitement ou non abordées par quelques disciplines selon des perspectives qui peuvent largement contribuer à enrichir et à instruire notre enquête pour l'élaboration d'une configuration relationnelle ternaire optimale en éducation. Certaines contributions comme celles de la philosophie sont légitimement utiles à notre réflexion qui s'inscrit dans ce même cadre disciplinaire, mais les difficultés comme les trouvailles d'autres disciplines ne manquent pas d'intérêt pour notre propos. Sans aucune prétention à l'exhaustivité et de façon sélective nous consulterons successivement les approches qui nous semblent riches en suggestions pour notre propre thèse.

Nous ne pouvons faire l'impasse de l'interrogation sur la notion logique *de tiers exclu*. Peut-on envisager une inclusion logique du tiers et quel lien avec une anthropologique de l'intégration du tiers? La philosophie, bien sûr, devra en priorité être convoquée dans une perspective anthropologique sur la tiercéité. La théologie dans son modèle relationnel trinitaire peut à profit être revisitée. Nous examinerons en quoi par le droit le tiers peut venir inspirer une approche éducative.

Tiers en philosophie

La philosophie a beaucoup fait pour instruire la notion de tiers. Nous en avons déjà à maintes reprises parlé il nous faut ici y revenir de manière schématique. Notre étude sera forcément très lacunaire. Le fil historique nous semble la bonne voie pour voir émerger la notion de tiers personnel (*a fortiori* de tiers personnel inclus) dans le paradigme de la communication inter et intra-subjective.

À tout seigneur tout honneur ici comme dans d'autres domaines Augustin est le génial précurseur. Ce philosophe du langage et de l'éducation innove dans l'usage particulier qu'il fait de la notion de tiers. Le tiers médiateur du *Maître Intérieur* autorise la cognition et la conscience. Le tiers *Maître Intérieur* permet non seulement la médiation entre la conscience du maître et de l'élève dans les processus de cognition, mais il permet la médiation du sujet à lui même. Il n'est d'ailleurs pas indifférent qu'Augustin ait déjà proposé une solution explicative dans le *De magistro* avant que d'oser s'autoriser à la terrible critique qu'il fait de l'éducation et de la relation éducative dans "*Les confessions*". Il lève le

voile sur la violence et la destruction dans la relation d'éducation après avoir vu l'alternative dans la médiation du tiers. Ce tiers personnel est cependant une personne particulière puisque c'est la personne divine elle-même. La personne du Christ. Il faudra attendre quelques siècles avant que de songer à laïciser ce tiers médiateur.

La question du tiers est apparue au XXè siècle dans divers questionnements philosophiques. C'est dans la perspective de sortir de la monadologie que Hegel et Sartre veulent relativiser le sujet. Le personnalisme de son côté pense la relation. Le tiers dans ces différents contextes théoriques peut avoir plusieurs sens, on s'en doute. Souvent, il signifie simplement l'autre mais parfois, le tiers désigne véritablement un troisième, soit, effectivement, celui qui vient s'opposer à la dyade constituée de deux comme couple, soit celui qui vient s'opposer à un groupe de pairs, groupe conçu comme couple (ou n+uple) où le tiers vient jouer l'altérité dans un modèle triadique.

La première moitié du siècle affrontera la question de la réciprocité des consciences mais en disjoignant complètement une interprétation agonistique ou au contraire idéalisée et irénique de la relation duale. C'est le deux (ou plutôt l'entre-deux) qui compte la pensée du tiers est tout à fais latérale.

Pour le personnalisme dyadique (Buber, Nédoncelle, Marcel etc.) la réciprocité est bonne, "*le moi s'éveille par la grâce du toi* "[520]. L'autre est un tiers (ou plutôt un second) de médiation oblative, positive dans l'amour, l'amitié et la relation bonne. Le tiers comme troisième sur un même statut n'est pas envisageable il est gêneur. Il est seuil contre la foule (on l'a vu plus haut). Il y a une véritable ontologisation de la réciprocité dyadique que Bachelard commente ainsi: "*Ce n'est donc pas du côté des centres je et tu qu'il faudra chercher une science ontologique de l'être humain, mais puisque l'être humain est relatif à l'humain, c'est dans le lien du je-tu, sur l'axe du je-tu qu'on découvrira les véritables caractères de l'homme. Il y a là une sorte d'ontologisme réciproque qui transcende le substantialisme du moi, qui fait du tu, en quelque manière, l'attribut le plus prochain, le plus fondamental du je. Je suis une substance si je suis une personne. Je suis une personne si je me lie à une personne. En me détachant de mon frère, je m'anéantis. En perdant le souci de mon frère, j'abandonne Dieu. Le livre de Martin Buber est ainsi l'index primitif du personnalisme. Il nous fait saisir l'être, étymologiquement, dans sa religion fondamentale.*"[521] Très curieusement on retrouve la même ontologisation du lien mais dans son aspect nihiliste et négatif dans la philosophie sartrienne.

Chez Sartre dans *L'être et le néant* c'est bien le néant qui crée le lien ontologique originel de l'entre-deux. "*Entre autrui et moi il y a un néant de séparation. Le néant ne tire pas son origine de moi-même ni d'autrui ni d'une relation de réciproque d'autrui et moi-même mais il est au contraire, originellement, le fondement de toute relation entre autrui et moi, comme absence première de relation"*.[522] Le premier tiers de médiation, tiers divin d'abord, ou *Tout* médiateur entre les consciences chez Hegel, ... etc. est inventé par

---

[520] Préface de Gaston Bachelard à *Je et tu* de Martin Buber, (1923) Aubier, 1969.
[521] Bachelard *in op. cit.* p. 10.
[522] Sartre, J.P. *L'être et le néant,* Gallimard, 1943. p. 286.

l'idéalisme, selon Sartre, pour combler ce néant. On ne saurait donc trouver de tiers médiateur entre l'objet de connaissance et moi, ni entre l'autre et moi chez Sartre. [523]

On trouve cependant bien l'équivalent d'un autre médiateur entre moi et moi. Rien du *médiateur oblatif* évoqué plus haut dans les propos de Bachelard, celui de la réciprocité aimante des consciences du personnalisme dyadique. C'est plutôt une sorte de *médiateur repoussoir*. S'il me permet de me trouver, c'est à son corps défendant, c'est par l'antagonisme et l'agonistique dans la confrontation que je me pose en m'opposant. S'il me permet d'apprendre c'est dans la dérive soulignée par Bachelard. Il me conduit à me forger un univers de savoirs possédés dans la rancœur jalouse contre l'autre. Autrui, par son extranéité et son objectivation et, bien malgré lui, me permet bien d'accéder à une certaine connaissance de moi mais en tant qu'objet. Autrui me juge, il me donne honte de moi, il m'accuse du regard ou du geste[524]. Si autrui est médiateur entre moi et moi c'est par l'objectivation réifiante de son regard stigmatisant, par le pire.

Ainsi les analyses Sartriennes ne manquent pas d'intérêt pour l'éducation : dans l'examen des dérives de l'intersubjectivité agonistique en éducation. Ici la notion de tiers désigne autrui dans sa généralité sans particularité numérique cardinale ni ordinale, la simple altérité perçue le plus souvent dans l'hostilité. L'autre, enseignant ou pair qui stigmatise et disqualifie.

Il existe cependant un autre tiers chez Sartre, là il s'agit bien d'un troisième qui vient s'interposer entre moi et l'autre. Le tiers étant alors, par définition, celui qui gène, l'indésirable, le "trouble fête" dans une relation d'appropriation de l'objet, du monde, de la femme etc.. Ce *tiers prédateur* ou perçu comme tel, menace mon monde. Il vole la femme, "*Pierre a jeté un coup d'œil sur sa montre, Jeanne a regardé par la fenêtre etc. et (...) elle m'échappe tout entière ; dans la mesure où l'objet-homme est le terme fondamental de cette relation, dans la mesure où elle va vers lui elle m'échappe*"[525]. Autrui est cet objet qui désintègre mon univers : "*Ainsi l'apparition parmi les objets de mon univers d'un élément de désintégration de cet univers c'est ce que j'appelle l'apparition d'un homme dans mon univers. Autrui, c'est d'abord la fuite permanente des choses vers un terme que je saisis à la*

---

[523] " Autrui ne saurait donc être pour moi qu'une image, même si par ailleurs, toute la théorie de la connaissance que j'ai édifié vise à repousser cette notion d'image ; et seul un témoin qui serait extérieur à la fois à moi-même et à autrui pourrait comparer l'image au modèle et décider si elle est vraie. " op. cit. p.287.

[524] *" Or autrui est le médiateur indispensable entre moi et moi-même : j'ai honte de moi tel que j'apparais à autrui. Et par l'apparition même d'autrui je suis mis en mesure de porter un jugement sur moi-même comme sur un objet, car c'est comme un objet que j'apparais à autrui. Mais pourtant cet objet apparu à autrui , ce n'est pas une vaine image dans l'esprit d'un autre. Cette image en effet serait entièrement imputable à autrui et ne saurait me " toucher ". je pourrais ressentir de l'agacement et de la colère en face d'elle, comme devant un mauvais portrait de moi, qui me prête une laideur ou une bassesse d'expression que je n'ai pas ; mais je ne saurais être atteint jusqu'aux moelles la honte est par nature, reconnaissance. Je reconnais que je suis comme autrui me voit. " op. cit.* p. 276.

[525] *op. cit*. p. 312.

fois comme objet à une certaine distance de moi, et qui m'échappe en tant qu'il déplie autour de lui ses propres distances. (...) Ainsi tout à coup un objet est apparu qui m'a volé le monde. (..) L'apparition d'autrui dans le monde correspond donc à un glissement figé de tout l'univers, à une décentration du monde qui mine par en dessous la centralisation que j'opère dans le même temps. [526]" Autrui est décrit comme cet objet particulier qui me vole mon univers objectif tant que subjectif puisqu'il opère en moi et autour de moi une sorte de vidange ou d'hémorragie de substance. Et s'il me vole aussi cet autre qui m'intéresse c'est surtout en tant que celui-ci est perçu d'ailleurs plus comme un objet que comme un autre sujet.

Cependant même sil n'est pas le tout de la tiercéité relationnelle, ce *tiers prédateur* bien repéré par Sartre n'est pas une illusion dans la manifestation de la relation éducative. Selon notre propre schéma anthropologique il correspond bien à quelque chose. C'est l'autre perçu comme rival ou comme modèle obstacle dans la relation triadique altérée par le conflit d'appropriation. Ce concept de *tiers prédateur* est donc pertinent pour l'analyse critique de la relation éducative. Il convient cependant de l'extraire du contexte de l'analyse post-hégélienne du conflit dualiste ou encore phénoménologique où il s'est développé et le resituer dans une anthropologie relationnelle triadique où il vient s'insérer sans problème.

Nous pouvons en effet à cette condition convoquer dans nos propres analyses les concepts provenant d'autres souches théoriques. Ainsi nous nous proposons de garder un *tiers oblatif* (pour désigner l'attitude du maître médiateur entre l'élève et lui-même dans une configuration canonique de la relation éducative) tel qu'il est perçu dans les analyses personnalistes, et un *tiers prédateur* (pour l'examen des dysfonctionnements) pris dans l'analyse sartrienne. Qu'ils soient perçus dans le pessimisme agonistique lucide chez Sartre ou dans l'optimisme de la réciprocité des consciences chez les personnalistes, les tiers construits par ces anthropologies dyadiques ou dualistes ne peuvent cependant tout à fait répondre à la demande de concepts *de tiers personnel*. Il nous faut toujours tenter l'opération aventureuse qui consiste à les transplanter dans un modèle relationnel triadique.

Pour l'apparition du tiers personnel, à proprement parler, il faut attendre l'anthropologie du personnalisme triadique de Jacques. Nous avons déjà longuement examiné ces travaux aussi nous contenterons nous ici d'une rapide évocation. Jacques prend toute la mesure du travail qui a été fait dans les sciences humaines (autant par Benveniste[527] que par la psychanalyse[528]à des niveaux divers, mais homologues,) pour

---

[526] *op. cit.* p. 313.

[527] "*Dès que le pronom "je" apparaît dans un énoncé où il évoque-explicitement ou non -le pronom "tu" pour s'opposer ensemble à "il" une expérience humaine s'instaure à neuf et dévoile l'instrument linguistique qui la fonde"* Benveniste, E. *Problèmes de linguistique générale*; Gallimard, 1966. Tome II, "La Communication". p. 68

[528]A travers la problématique de l'Oedipe, il s'agit bien d'intégrer le tiers, mais comme exclu, pour l'accès au symbolique. Cela elle consiste selon nous à accepter la médiatisation culturelle, fondée sur le sacrifice qui va à la fois séparer et réunir les individus : on peut dire qu'elle en fait des sujets au sens lacanien du terme .

mettre à jour le tiers comme ce troisième qui permet, par son exclusion, l'identification personnelle des deux autres, et qui vient signer l'entrée dans le symbolique. Mais il ne se contente pas de la revendication de l'intégration du tiers en tant qu'exclu, ni en tant que simple code de médiation. Le philosophe (sans construire cependant le concept de *tiers exclu*) mentionne cette menace d'éviction inscrite dans la délocution. Tant sur le plan d'un modèle structural que sur le plan d'un modèle généalogique de la communication interlocutive il montre la nécessité d'une intégration du tiers personnel. *L'a priori communicationel* qu'il propose alors comme paradigme de la relation bonne est celui qui, pour nous, correspond au seuil non violent et non sacrificiel de la relation interpersonnelle. Avec Jacques on sort définitivement d'une philosophie de l'intersubjectivité dyadique et on entre dans le personnalisme triadique voire ternaire ou trinitaire. Le milieu, le moyen et la médiation de cette ontologisation personnifiante est la *praxis langagière ou plutôt textuelle*[529], avec les relations qui par elles sont rendues possibles.

Ainsi apparaît une interlocution, certes difficile mais possible, du dépassement de la violence et de l'avènement d'une arche relationnelle nouvelle entre les hommes, non-violence assumant, de plus en plus, un conflit vivifiant et démystificateur de consensus collusif, entre les partenaires interlocuteurs. Dialogue créateur sur le plan de l'identité personnelle des interactants comme sur le plan sémantico-cognitif, qui produit renouvellement et appropriation des significations par une relation ouverte au conflit, toujours modéré par le souci de chacun comme tiers.

Le projet d'une telle philosophie du langage est alors l'examen des textes et des pratiques textuelles pour découvrir comment s'engendre l'aptitude à intégrer le tiers et à dépasser la violence dans l'innovation sémantique. Quels jeux de langage, actes de discours, textes, pratiques textuelles[530] (dispositifs interlocutifs pédagogiques du projet et de

---

Sujets de la culture marqué par l'arche d'une alliance sanglante entre les hommes. Une alliance qui repose sur la mort et les interdits, sur la loi.
Mais pour Lacan est-il véritablement question d'intégration du tiers personnel ce qui serait dépassement de la violence du pacte symbolique comme pacte sacrificiel ?.
Il faut simplement accepter le tiers comme code c'est-à-dire cette règle qui est, en dernière analyse, verrouillée par le pacte sacrificiel. Le nom du père, selon Lacan, c'est reconnaître la mort fondatrice qui donne au langage sa puissance signifiante. C'est la règle ultime de l'anthropogénèse violente, entérinée par la psychanalyse comme par le structuralisme linguistique.

[529] Pour éviter toute incompréhension de cette perspective disons qu'elle est loin d'être une simple philosophie idéaliste. La *praxis textuelle* n'est pas pur langage verbal mais charrie avec les signes, les objets et les pratiques d'un monde où les hommes travaillent et ont entre eux des relations socialement inscrites mais de façon jamais déterministe.

[530] Mes travaux de formation et d'expérimentation sur l'enseignement du français et la didactique des textes ont pu me convaincre de la fécondité de ces hypothèses, (voir à ce propos quelques uns de mes articles)
"Propositions pour une pédagogie et didactique de la langue avec des élèves en difficulté", *in* : *Les Cahiers de Beaumont*, n°47,1989.

l'évaluation, ou didactique des textes et des jeux de langage comme le théâtre, le récit, le pardon, etc.) vont désormais permettre au dialogue éducatif d'intégrer l'exclu et de régénérer la relation en étant porteurs de significations et de sens. La poursuite de ce programme constitue l'essentiel d'une anthropologie relationnelle éducative selon un point de vue philosophique.

La logique et le problème du tiers exclu

Les notions logiques et anthropologiques de tiers exclus ne sauraient être confondues l'une avec l'autre sans risque de réductionnisme : anthropologisme ou logicisme selon les cas. Leur lien ne doit cependant pas non plus être dénié.

La logique traditionnelle aristotélicienne ou classique repose sur le principe de *non contradiction* ou *du tiers exclu*. Soient deux propositions contradictoires si l'une est vraie, l'autre est fausse et vice versa. Ici la dichotomie vrai/faux est la seule issue, la position tierce, n'est pas admise. *Tertium non datur,* la troisième voie n'est pas possible. Seule la bipartition est possible et le tiers est exclu.

On comprend bien, en effet, que toute activité de pensée et de mise en ordre cognitive ou éthique puisse être menacée par la coexistence contradictoire. La classification impose une organisation contre le disparate, le flou et le n'importe quoi. La classification exige des critères discrets, alternatifs, dichotomiques (vrai/faux, blanc/noir, ouvert/fermé etc.). La catégorisation comme la conceptualisation demandent de telles opérations de classification avec inclusion et exclusion. Les nuances dans une continuum, les positions médianes et intermédiaires sur une graduation, les indécidables, les qualifications floues etc., la gradation sur une échelle vectorisée, *a fortiori* la réversibilité des critères est une menace de désordre que redoute la logique binaire et duale.

Cependant cette simplicité même devient vite simplisme. Vieux/non-vieux, bon/méchant, réussite/échec apparaissent vite comme des oppositions trop tranchées voire manichéennes. Cette limitation a été perçue assez tôt par certains logiciens. Héraclite déjà s'oppose au statisme binaire des éléates. Là où Zénon figeait tout mouvement, Héraclite rétablit la processualité, le flux du changement continu : " *C'est la même chose d'être ce qui*

"le texte théâtral : à la croisée de deux dialogismes, l'émergence de la personne" *in le dialogue*, colloque d'Albi publié par G. Maurand, Toulouse le Mirail,1991.
"les pratiques textuelles théâtrales et l'enseignement du français" ; *in Pratiques*, n°74 juin 1992.
"Défense et illustration de l'évaluation en français" , *in Les Cahiers de Beaumont* n° spécial juin 1993.
"les enjeux des pratiques artistiques dans l'éducation" *in Les Cahiers de Beaumont* n°61/62 nov.dec 1993.
"Entretien avec René Girard sur l'art et l'éducation" *in Les Cahiers de Beaumont* n° 61/62, 1993.
"Pour l'appropriation du langage, la construction des savoirs et l'émergence de la personne" *Bulletin de l'ANCE* (Association Nationale des Communautés Éducatives) n° spécial Mars 1994, etc.

est vivant et ce qui est mort, éveillé ou endormi, jeune ou vieux, car par le changement ceci est cela et par le changement cela est à son tour ceci. " (*Fragment 88*). Hegel reprendra cette tentative pour réintroduire le temps de la processualité et la négativité de l'altérité dans le même. Sartre poursuivra cette entreprise dans *Critique de la raison dialectique*.

On voit bien de la logique à l'anthropo-logique la tension permanente. On risque toujours d'ontologiser et de logiciser une tendance anthropologique (la réciprocité des combattants chez Hegel) ou de substituer l'anthropologique au logique chez Sartre. Pour nous, les deux sont bien évidemment liés et la logique se doit de formaliser sans réduire des modèles pour comprendre et agir dans la nature comme dans la relation humaine par le biais des discours scientifiques.

La logique du tiers exclu et d'une représentation binaire de la catégorisation nous semble liée à une pensée du sacral fondée sur un pacte symbolique sacrificiel de l'anthropogenèse. Il a eu et continue d'avoir sa fécondité formelle, épistémologique et euristique. Il a des limites évidentes qu'il est temps de considérer. Il reste à formaliser et construire une logique du tiers inclus, logique ternaire qui puisse sous-tendre une anthropologique et une épistémologie liée à ce que nous avons appelé un *pacte symbolique pour une anthropogenèse non-violente*. Une telle logique serait-elle déjà en gestation ? Il semble que quelques initiatives vont dans ce sens comme celle Stéphane Lupasco[531] qui par l'introduction d'un principe de complémentarité contradictoire veut mettre en doute le sacro-saint (sacral ?) principe de non-contradiction et postule l'existence d'un état d'équilibre entre les pôles de la contradiction : " *Cet état, appelé par Lupasco état T ("T" comme "tiers inclus"), caractérise le monde microphysique, le monde psychique et le monde de l'esthétique. La nouvelle dynamique agit alors comme une véritable force conciliatrice entre l'hétérogénéisation et l'homogénéisation.* "[532]

Tiers personnel vivifiant et théologie

Tout comme pour la logique il serait malvenu de transporter trop hâtivement le théologique vers l'anthropologique. Serait-il pour autant totalement incongru de transposer ?

La théologie n'a pas directement élaboré le concept de *tiers* mais la théologie trinitaire chrétienne a longuement médité sur la notion de *personne* qui lui est intrinsèquement lié. La *troisième personne*, avec les deux premières, comme la communication entre les *trois personnes divines* est l'objet même de la théologie trinitaire. Le *trois* comme nombre ordinal ou cardinal est déterminant dans le paradigme de la trinité comme relation triadique ternaire et trinitaire. Ici il faudra donc conduire notre enquête parallèlement sur la notion de *personne* et sur la notion de *tiers*. La notion christologique de la personne ne comporte pas, de prime abord, le concept de tiers, au contraire, pourtant il ne lui est pas étranger.

---

[531] Lupasco, S. voir ici particulièrement *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie,* (Hermann, 1951) Ed du Rocher, 1987. Cette théorie logique semble pouvoir résoudre de nombreux problèmes sur lesquels achoppe la logique binaire classique (le temps, les processus, l'ambivalence, la potentialité et la virtualité, etc.).

[532] Encyclopédie philosophique universelle PUF, 1991.

Sans être spécialiste pour étudier exhaustivement cette question qui fait la particularité de la théologie chrétienne de son dogme, au moins peut-on tenter de saisir quelques bribes de ce mystère intimidant dont l'enjeu n'est pas neutre pour la réflexion anthropologique et qui concerne de près l'éducatif. Francis Jacques nous a avertis de la puissance heuristique du paradigme trinitaire[533].

Dans un premier temps nous préciserons l'émergence de la *personne* christologique et de la *personne* relationnelle du modèle trinitaire. Elles sont présentes dès les premiers textes vétéro-testamentaires et, *a fortiori* néo-testamentaires. À de nombreuses reprises on peut trouver des évocations très explicites de la personne sapientiale (la Sagesse) ou du serviteur souffrant (Ps, Is, etc.) comme annonce de la personne christique. Dans les plus anciens textes on trouve aussi des théophanies trinitaires. Pourtant ce n'est que très progressivement que les dogmes christologique comme trinitaire émergeront dans toute leur explicite complexité. Outre l'aspect de la révélation[534] qui est important pour les croyants nous pouvons aussi y voir l'enjeu identitaire même de la nouvelle foi dans sa distinction canonique d'avec les précédentes ou d'avec les hérésies à venir.

Dans un second temps, il nous faudra examiner en elle-même la configuration relationnelle trinitaire. Structure complexe étonnante et exact opposé au modèle de la communication triadique collusive qui signe le pacte de l'anthropogenèse violente.

Après cette étude structurale instructive il faudra bien réinterroger les rapports entre le théologique et l'anthropologique. Nous ne pourrons le faire sans être frappée par le parallèle qui existe entre d'une part, certaines difficultés à rendre compte de la personnalité

---

[533] Voir Francis Jacques *Différence et Subjectivité* , op. cit. pp. 86-94 et 265-270.

[534] Selon l'orthodoxie chrétienne la *personne* n'est pas seulement un concept, fruit de l'élaboration discursive et cognitive de l'homme seul ou en collégialité. La *personne* et sa révélation progressive sont considérées comme données non seulement par le travail argumentatif de la controverse conciliaire mais aussi par le rapport de l'homme à Dieu dans la prière et plus encore, par la grâce, dans le rapport de Dieu à l'homme. Élaboration fruit du complexe dispositif énonciatif du texte religieux, où le divin est non seulement *objet* de la connaissance mais voix interlocutive déterminante dans ses initiatives. Dieu tient sa part non seulement dans le dispositif du *dialogisme interne*, celui des *personae dramatis* du texte de la connaissance théologique (Balthazar), mais encore dans le *dialogisme externe*. Il est co-énonciateur par la révélation, il est énonciataire de cette *praxis textuelle* de connaissance proche de la prière où le laboratoire n'est jamais isolé de l'oratoire. Et si l'on songe que Dieu révélé au chrétien est en trois personnes il faut encore articuler le carrousel des voies énonciatives trinitaires avec leurs accents et leurs técitures propres dans ce dispositif déjà complexe. Le texte religieux est dans sa réalité interlocutive celui-là même de la participation et de la co-énonciation homme/Dieu. Le tiers comme Personne(s) y tient une place plus qu'intégrée, tout ne s'y énonce-t-il pas en *lui*, avec *lui*, par *lui* et pour *lui* ? Textualité de l'infinie chatoyance de l'intégration du tiers filtrée selon les modalités relationnelles des jeux de langage prépositionnels de nos pauvres langues.

dans les liens entre sa structuration relationnelle et sa structuration intrinsèque et d'autre part, les rapports entre la notion de personne selon la dogmatique trinitaire ou selon la dogmatique christologique. Rapports homologues sur lesquels les enjeux actuels de la notion de *personne* (tant sur le plan social que bioéthique) jettent la lumière avec une acuité nouvelle. L'enjeu éducatif de la notion n'est pas loin.

***** Émergence du concept de personne en théologie

Augustin qui y a usé un grand nombre d'années de sa vie nous l'annonce :*"Il n'y a pas de sujet, en effet, où soit plus périlleuse l'erreur, plus laborieuse la recherche, plus fructueuse la découverte."*[535]

La notion de personne, a été très élaborée à travers la théologie chrétienne, au point qu'on a pu dire que le concept de personne était le *trésor* dont était dépositaire la pensée chrétienne[536]. Sans conteste, pouvons-nous affirmer que c'est là que la notion a bénéficié de la plus assidue labeur. Nous aurons garde, cependant, d'enfermer le concept dans cette tradition judéo-chrétienne[537] où elle s'origine et s'épanouit, mais d'où, par vocation, elle s'exporte. Il serait très intéressant, d'ailleurs, d'examiner si la notion peut être considérée comme un grand transcendantal de la pensée ou si, au contraire, seules quelques traditions (lesquelles et pourquoi?) l'ont engendrée, explorée, développée. La théologie chrétienne, (mais aussi et, pour une part décisive, et déterminante, la théologie judaïque) sont le terreau

---

[535] Saint Augustin*" De Trinitate "* L, I, C, III 5, texte de l'édition bénédictine, études Augustiniennes 1991. p 97. L'ouvrage sur la Trinité est le fruit d'une labeur acharnée (*opus tam laboriosus*) de plus de dix années et il faut rappeler que c'est à contre cœur que l'auteur livrera, et selon lui, prématurément, au public, des écrits difficiles (*quoniam nimis operosi sunt et a paucis eos intelligi posse arbitror)* .

[536]*"Notre notion à nous de personne humaine est encore fondamentalement la notion chrétienne"* M. Mauss *Sociologie et Anthropologie,* PUF. 1960.

[537] L'expression *judéo-chrétien* mérite d'être soulignée dans sa pertinence comme dans ses limites. S'il y a fidélité et continuité entre la théologie judaïque et la théologie chrétienne il y a aussi des ruptures significatives. Le seuil chrétien concerne entre autre l'universalisation du message, encore que cette exigence elle-même soit déjà contenue dans les écrits prophétiques d'Isaïe. L'examen généalogique de la notion de personne risque bien d'en être le meilleur fil conducteur et le plus fin indicateur de la continuité comme des ruptures. Il est important aussi de signaler que ce que nous appelons le *pacte sacrificiel de l'anthropogenèse* concerne une période indéterminée dans l'histoire de l'humanité et ce que nous appelons le *pacte non-violent de l'anthropogenèse* est sans doute initié avec le message judéo-chrétien (même si on peut en trouver les prémices dans quelques autres textes). Dans la Bible il se fait chaque fois plus clair mais où il est présent dans sa cohérence dès l'origine, comme une lecture historico-critique le démontrerait aisément.

primordial pour le concept de personne. S'il paraît évident qu'à condition d'y apporter quelques modifications on peut retrouver une *personne* en Islam, est plus clair encore, que de nombreuses traditions, valorisent beaucoup plus la *non personne* et la dissolution de la subjectivité dans l'*impersonnel* [538] .

L'un des enjeux de notre thèse serait d'accréditer l'idée que la structure canonique (pour laquelle le paradigme trinitaire est un modèle) de la communication personnelle est un universel transcendantal et qu'il échappe par là au particularisme relatif d'une tradition spécifique qui a pu en être le berceau. L'alternative personnelle à la violence passe sans doute par la généalogie chrétienne mais elle excède une confession spécifique pour concerner tout l'homme. Quoiqu'on ait pu en dire, il y a là autre chose qu'un simple ethnocentrisme.

Mais comment émerge la notion de personne ? Nul doute, pour comprendre cela il faut s'efforcer de la traquer à travers son parcours chrétien.

L'aboutissement du parcours en tous cas est une espèce de monstrueuse et paradoxale bombe sémantique. Ferme, décisive, lapidaire et obscure clarté qui se fait jour au terme de quelques conciles :*"Unitas in tres personas, una persona in duas naturas"* (Concile de Nicée). Complexe conceptuel qui pose quelques défis à la compréhension[539].

---

[538] Mauss remarque à propos de la personne que "*même parmi les très grandes et très vielles sociétés qui en prirent conscience les premières, deux d'entre elles l'inventèrent pour ainsi dire, mais pour la dissoudre presque définitivement, tout cela dès les premiers siècles qui précédèrent notre ère."* Pour l'Inde qui l'inventa en premier : "*l"ahamkara, la "fabrication du je", est le nom de la conscience individuelle"* , la notion fut aussitôt valorisée négativement comme "*chose illusoire*". Le bouddhisme "*en poursuivait l'anéantissement chez le moine*". Aujourd'hui on traduirait plus volontiers par "le moi" que par *personne* ou par *je* . La grande école philosophique moniste des Upanishad enseignera que le bien suprême est la reconnaissance de la fusion dans le tout de l'univers avec perte de l'individualité comme illusion.
De même, poursuit Mauss, pour la Chine où "*Nulle part encore aujourd'hui compte n'est plus tenu de l'individu, de son être social en particulier, nulle part où il ne se classe plus fortement (...) L'ordre des naissances, le rang et le jeu des classes sociales fixent les noms, la forme de la vie de l'individu, sa "face" (...) Taoïsme et bouddhisme passèrent encore par là-dessus et la notion ne se développa plus. D'autres nations ont connu et adopté les idées du même genre.*
Celles qui ont fait de la personne humaine une entité complète indépendante de toute autre, sauf de Dieu, sont rares" Marcel Mauss : *Sociologie et Anthropologie*, PUF.1960. pp. 348-349.

[539] Devant ces énigmes les koan du maître Zen font pâle figure car, en effet, il faut bien s'atteler à l'élucidation jusqu'au bout du parcours des trois étapes paradoxales pour saisir vraiment le concept. En outre, à la différence du Zen qui recommande un usage de l'intuition et qui condamne l'utilisation de la raison, la théologie chrétienne exige l'usage de la rationalité jusqu'à ses limites (voir la place faite à l'intellect et à la raison dans le

En fait, l'archi-concept théologique de la personne concentré dans la formule de Nicée, pose au moins trois problèmes :

-1) Comment comprendre l'apparent non-sens de la première proposition issue de quelques siècles de controverses trinitaires confuses autant qu'inspirées?

-2) Comment saisir le paradoxe de la seconde proposition qui met un point final aux longues querelles patristiques du champ de bataille christologique ?

-3) Enfin comment arrimer ensemble les deux branches (trinitaire et christologique) du concept pour le laisser jouer de toute sa force, en contraignant l'esprit, sans sacrifier le sens. Comment, enfin, ces deux significations apparemment opposés peuvent-elles n'en donner qu'une?

Efforçons-nous donc de percer quelque peu ces épais mystères en éclairant l'engendrement. Durant quelques siècles, en effet, des hommes en prière et en dispute vont indéfiniment reprendre la lecture du corpus biblique (*secundum scripturas)* pour faire coïncider, malgré les contradictions ou les incompatibilités, leurs interprétations entre elles et avec les textes. Ils définissaient ainsi l'identité particulière, celle d'une orthodoxie[540] dans la reconnaissance de quelques dogmes, à travers lesquels ils pourraient entrevoir la vérité. Vérité particulière du christianisme, vérité en Personne, vérité en tant que Personne. Personne qui se définit comme dynamique de vérité "*je suis la vérité, le chemin*, *la porte"*

---

thomisme). C'est cependant, nous dit-on, aux petits enfants qu'il sera donné de comprendre le plus facilement toutes ces choses ...

[540] toute orthodoxie qui s'exprime à travers l'établissement progressif d'un corpus de textes canoniques émerge de la controverse et des crises doctrinales. Celles-ci se manifestent généralement par une certaine forme de violence, non seulement dans l'opposition des idées mais dans le conflit des personnes et des groupes avec les enjeux de pouvoir et de pression. Là, le mouvement de l'établissement d'une vérité progressivement émergée ne peut se faire que par l'élimination des théories rejetées dans l'hérésie. Pour sélectionner un canon orthodoxe il faut exclure. Doit-on penser, par là, qu'il y a dans le mouvement même du conflit épistémologique et dans l'éristique du développement dogmatique des modalités qui contrediraient la découverte inhérente au dogme trinitaire lui-même qui nous semble impliquer le dépassement de l'exclusion?

Comment se fait la sélection des idées justes, s'opère-t-elle à l'instar de l'embryogenèse ou de l'évolution des espèces selon un modèle Darwinien de l'élimination violente des plus faibles ou plutôt selon le modèle Lamarckien d'une émergence plus douce des idées justes parce qu'elles apparaissent comme meilleures solutions à travers un long dialogue avec l'environnement ?

Ainsi la question ouverte du développement épistémologique ou, ici, théorico-doctrinal, comme celui des espèces et de l'individu nous ramène-t-elle à notre question fondatrice : comment se fait l'anthropogenèse, par la violence ou par le dépassement de la violence? Quels sont les seuils et les justes modèles?

plus encore que corpus dogmatique de préceptes littéraux au nom desquels on s'arrogerait le droit d'exercer une violence sacrale[541]sur le plan séculier.

Ce qui apparaît-là est tellement insolite et paradoxal que ce n'est sans doute que très progressivement que les auteurs chrétiens eux-mêmes ont pu prendre conscience de ce qui s'élaborait et s'affirmait. Le champ théologique est sans modèles externes précis quoiqu'on puisse cependant déceler ailleurs les traces de quelques notions ressemblantes. On peut toujours retrouver, en effet, quelques évocations d'une expérience relationnelle familière, ébauches d'une *praxis* interlocutive dans les domaines de la famille, de la politique ou même du commerce ou de l'art etc.. Les notions de *prosopon, persona*, élaborées dans le théâtre mais déjà transposées dans les domaines de l'identité juridique, économique ont sans doute servi de support[542]. Il faut aussi rappeler les difficultés rencontrées pour rendre compatibles les traductions entre une langue latine plus grossière et juridique et une langue grecque plus subtile et philosophique avec les concepts d'*ousia* ou d'*hypostase*. Pourtant, nous aurions tort de refuser de voir que quelque chose de radicalement neuf se forge dans ce champs-là, et dont la nouveauté, justement, effrayait ceux-là mêmes qui s'efforçaient de lui trouver formulation sensée. Du propre aveu de certains, (et non des moindres !), elle excédait les cadres de leur compréhension. Saint Augustin, s'attelle à cette rédaction selon une rigoureuse déontologie[543], dans une attitude d'effort pour se départir de toute autre inspiration parasite et se rendre réceptif à cette inédite et inouïe nouveauté qui dépassait l'entendement et qu'aucun modèle anthropologique[544] ne permettait d'anticiper. Sans doute

---

[541] terrible malentendu, contre-sens dont l'histoire de l'Église et du monde a quelquefois cruellement souffert.

[542] On sait par exemple que l'influence de l'économie dans l'élaboration de la notion théologique eut quelque impact (le *prête nom*, celui qu'on envoie comme *mandataire* ou *représentant*, pour contracter au loin). Les pères de l'église se référaient plus volontiers à l'une ou l'autre des disciplines de l'époque (Tertullien était sensible à la grammaire, Hipolyte au théâtre, les uns ou les autres aux notions juridiques ou économiques déjà constitués). Mais ces emprunts épistémologiques aux divers champs textuels de l'époque ne sauraient, bien entendu, en aucun cas rendre exclusivement compte de la fécondité de la notion dans le domaine théologique

[543] C'est selon ce même pacte respectueux qu'il convie son lecteur : "*Le lecteur avant d'aborder notre traité sur la Trinité doit se souvenir que notre plume surveille les artifices de ces gens qui se moquent des principes de la foi et qu'un attachement immature et déréglé à la raison induit en erreur. Quelques-uns d'entre eux essayent de transposer aux réalités immatérielles et spirituelles ce que l'expérience sensible leur a appris sur les réalités corporelles, ou que la puissance naturelle de l'esprit humain, une réflexion aiguë, les ressources de la science, leur ont permis d'en saisir et c'est d'après celle-ci qu'ils prétendent mesurer et se représenter celles-là* " L, I, C, I 1. 1 (*op. cit.*)

[544] Avec le recul, sans doute, l'anthropologie de René Girard nous permet-elle (quoique lui-même, à notre connaissance n'en ait jamais parlé) de mieux reconnaître ce qui,

n'a-t-on pas encore aujourd'hui, les moyens de saisir toute la mesure du trésor disponible à travers ce complexe conceptuel.

Le concept de personne, dans les deux branches où il s'est développé par les controverses dogmatiques est définitoire pour le christianisme. Nous ne pouvons dans notre examen nous limiter à la notion trinitaire car le concept christologique de personne a une importance décisive pour l'intelligibilité de l'archi-concept. Dans cette étude, nous ne chercherons point tant l'exactitude historique dans la succession des querelles dogmatiques que la fidélité à un engendrement logique et anthropologique des doctrines.

***** La personne christologique

La formulation du concept surgira de la nécessité de se démarquer par décentration de ce que l'on repousse, dans un engendrement génétique progressivement éclairé.

Il importait de se démarquer d'un monisme hindouiste où les substances sont confondues et où les différences sont illusoires entre les êtres. Pour cette métaphysique l'univers n'est qu'une seule grande entité ontologique où l'homme ayant déjoué la *maya* (illusion d'une existence personnelle) doit aspirer à se fondre. Cette conception n'était pas très connue à l'époque des controverses dogmatiques dans l'environnement idéologique, du moins pas directement. Certains auteurs pensent cependant que la grande philosophie orientale des Upanishads imprégnait malgré tout l'horizon à travers les influences qu'elle aurait pu exercer sur la pensée grecque (Parménide, Platon, etc.). De nombreuses hérésies ou tentations gnostiques du christianisme manifesteront, au cours de l'histoire, un penchant marqué pour cette mystique moniste.

On retrouverait ainsi une tendance gnostique très prononcée dans un certain judaïsme ou dans certaines philosophies issues de la tradition hébraïque[545]. Le monisme idéaliste est radicalement différent de la pensée judaïque biblique qui s'en démarque par l'idée originale d'une création opérée par un Dieu extérieur créateur et aimant. Ainsi la pensée juive échappe-t-elle, dès l'origine, au monisme. Elle est par vocation, ontologie du dialogue, dyadique pour le moins .

---

en cette élaboration théologique de la personne, excède et dément le réglage relationnel du pacte anthropologique habituel, à savoir justement, l'exclusion du tiers.

[545] "*Il ne peut y avoir d'amour proprement dit de Dieu, pour autre chose puisque tout ce qui est ne forme qu'une seule chose à savoir Dieu lui-même* ", Spinoza "*Court Traité* " 24, 3. (cité par Tresmontant).

Il importait aussi de se démarquer d'un panthéisme païen (influence des religions agraires et telluriques[546]), notamment tel qu'il pouvait se manifester dans la Grèce archaïque à travers le dyonisisme. Là, l'union au divin se faisait par la transe *impersonnelle* et le culte du présent, dans l'absence de toute eschatologie.

L'enjeu de la démarcation d'avec le judaïsme et son personnalisme propre, allait forcément être plus difficile et délicat.

La tradition hébraïque, dans la continuité des grandes religions nomades mais avec une originalité puissante qui ne se dément pas, conçoit Dieu différent de l'homme. Aux antipodes de la métaphysique moniste, dans le judaïsme substances et natures sont distinctes en l'homme et en Dieu. Même si le lien est étroit et que l'homme est appelé comme *image* ou comme *ouint* (celui qui a reçu l'onction) à entrer dans l'intimité de Dieu celui-ci reste radicalement distinct. L'homme est image de Dieu, il est appelé, aimé, enseigné par Dieu dont il est l'objet de soins constants. Et malgré son infidélité (*Exode*, *Osée*, etc.), sans cesse, l'homme est pardonné par Dieu. L'homme peut recevoir l'onction de Dieu mais il ne saurait se confondre avec lui, pour le judaïsme.

Le judaïsme inaugure ainsi une distinction tout-à-fait particulière entre l'homme et Dieu qui crée une *agape :* relation d'amour basée sur la différence même des personnes. Si les substances sont confondues il ne peut y avoir d'amour. Tout au contraire de la grande tradition moniste. Là l'être est incréé et, dans la confusion, on y manque de cette distinction entre créature et créateur qui seule permet la différence de polarité de l'amour judéo-chrétienne.

Cette relation transcendantale de Dieu à l'homme peut, dès lors, relayer et médiatiser la relation horizontale des hommes entre eux. La relation à Dieu est première, celle-ci commande et autorise la relation à l'autre, où chacun est conçu comme distinct.

La personne humaine a, dans la pensée judéo-chrétienne, une réalité ontologique spécifique, elle n'est appelée ni à se fondre dans une unité ontologique originelle, ni dans la communauté mais plutôt à *entrer en relation*. Tous ces éléments ont été absolument innovés et apportés dans la cohérence, (même si, par fragments, on pouvait déjà les retrouver ailleurs), par la tradition judaïque vetéro-testamentaire avec une force inouïe, décisive et jamais démentie. A travers les siècles elles y ont été gardées avec une fidélité remarquable.

---

[546]Cette différenciation-là fut, sans doute, assez aisée : tout l'héritage judaïque, religion nomade, sans cesse confrontée dans ses migrations aux cultes agraires, préparait à ce rejet des *Baal* et des *puissances de ce monde*. (Moltmann, J "*Théologie de l'espérance* " Cerf ,trad.1983.).

Face au judaïsme le défi du christianisme était de conserver le monothéisme tout en reconnaissant la double nature du Christ, tout à fait homme et tout à fait Dieu (spécificité de cette Nouvelle Alliance qu'était venue annoncer "la bonne nouvelle" de l'évangile). Il fallait aussi en outre définir la communication trinitaire en Dieu. Comment dès lors démultiplier les personnes divines dans la relation intra-personnelle divine et dans l'alliance interpersonnelle homme-Dieu en évitant la régression vers le polythéisme ou vers le monisme fusionnel ? Voilà le deux fois *double lien* et le triple paradoxe souligné tout à l'heure dans l'articulation contradictoire de ces deux injonctions paradoxales.

Le Christ (traduction grecque du terme hébraïque *Messiah*, c'est à dire *ouint*) n'était pas seulement cet *homme* qui avait su accepter l'onction divine, mais le *Fils de Dieu (consubstancialem Patri)* en Personne. C'est bien ce qui, dès le départ, choque profondément les lecteurs lettrés spécialistes de la torah[547]:

Enjeux de la controverse dogmatique entre judaïsme et christianisme : la reconnaissance de la nature divine de Jésus, et la découverte de la relation trinitaire. C'est donc bien cette nouvelle définition de la *personne* qui est identitaire pour le christianisme dans son rapport avec sa source juive.

Mais la reconnaissance de la nature divine du christ comme de la relation trinitaire ne suffisent pas non plus. Encore faut-il les concevoir selon certaines modalités et se garder d'autres confusions. Des dérives allaient bientôt se manifester permettant de prendre conscience du canon et formuler une orthodoxie.

Le Christ en effet, ne pouvait être considéré comme un simple *avatar* de Dieu qui se serait incarné aliénant la substance divine dans la mortelle condition humaine. Une gnose tragique, sans doute d'origine Dionysiaque, pouvait induire une certaine interprétation de la *Kénose* comme véritable exil de Dieu. La métamorphose d'un dieu choisissant de s'immerger dans la condition humaine mortelle par amour pour l'homme et pour sauver l'humanité. Proximité avec une croyance manichéenne dithéiste où le Fils, (rival ou non du Père), un peu à la manière d'un Prométhée se serait sacrifié, ou aurait été sacrifié par le Père par châtiment de son amour pour les hommes. Interprétations mythologiques et romantiques encore assez proches du credo de certaines sectes chrétiennes. L'orthodoxie pour sa part fixera clairement que vendredi saint ne voit pas la mort de Dieu mais simplement de l'homme.

Maintenir l'hétérogénéité absolue entre la nature humaine et la nature divine devenait donc impératif, sans toutefois, compromettre l'assomption réciproque des deux natures dans la Personne du Christ. Il fallait dans le Christ bien distinguer entre l'homme et la divinité : la notion des *deux natures* bien différentes s'imposa peu à peu.

---

[547] "*Or, il y avait là, dans l'assistance, quelques scribes qui pensaient dans leurs coeurs : "Comment celui-là parle-t-il ainsi ? Il blasphème ! Qui peut remettre les péchés, sinon Dieu seul ?* " (Mc 2, 6-7).

Cette nécessité de conjoindre tout en les distinguant les deux natures dans la personne du Christ apparut progressivement aux penseurs chrétiens. Non seulement la lecture du corpus évangélique mais aussi par la double contrainte de se garder tout à la fois de la lecture judaïque (refuser la nature divine à Jésus) comme de la lecture tragique (ne plus voir la nature humaine mais celle d'un dieu vulnérabilisé et déchiré par son amour fou pour l'humanité) imposaient cette nécessité. Selon les époques il est difficile de maintenir cette conscience des deux natures et on penche préférentiellement vers la maximisation de l'une et l'occultation de l'autre.

Saint Augustin s'efforcera d'exprimer la distinction des deux natures autant que l'assomption réciproque des conditions[548]. Pour lui, cependant la part de Dieu[549] dans l'initiative de la rencontre est de beaucoup la plus grande.

La confrontation féconde avec le judaïsme imposait aux penseurs chrétiens (dont le premier dans ce sens fut sans doute Saul de Tarse ce spécialiste de la Thora[550] qui deviendra l'apôtre Paul) deux impératifs :

1) conserver absolument ce monothéisme où un Dieu substantiellement différent aime l'homme, l'éduque et l'appelle (pour peu que celui-ci y consente et s'y efforce en respectant les règles[551] données) à un avenir eschatologique. Héritage judaïque précieux.

---

[548]"*La condition de Dieu ayant pris la condition d'esclave, il s'ensuit donc que Dieu est Dieu et homme, et que l'homme est homme et Dieu ; mais Dieu est l'un et l'autre par Dieu qui prend l'homme, tandis que l'homme est l'un et l'autre à cause de l'homme pris par Dieu. Toutefois cette saisie de l'homme par Dieu n'a point transformé ni altéré l'un en l'autre. La divinité n'est point devenue la créature en cessant d'être la divinité, ni la créature la divinité en cessant d'être la créature* ", *De Trinitate, op. cit*. L. I, C. VIII,15 p. 124/125.

[549] On sait que Saint Augustin, à travers les controverses qui l'opposèrent à Pélage (moine breton qui maximisait la capacité de l'homme à parvenir seul au salut) a été contraint de développer une théorie plus pessimiste sur les aptitudes de l'homme qui ne peut rien s'il n'est pas aidé par la grâce. On connaît assez bien le retentissement de cette position dans le jansénisme ou le Luthéranisme qui minimisent la capacité de l'homme à accéder au salut par l'exercice de sa liberté.

[550] Voir Claude Tresmontant, *Saint Paul et le mystère du Christ*, Seuil, 1956.

[551] On remarquera que le message chrétien reprend avec force l'essentiel du décalogue. "*Jésus répondit: "Le premier, c'est* : Ecoute, Israël, le Seigneur notre Dieu est l'unique Seigneur, et tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton coeur, de toute ton âme, *de tout ton esprit* et de toute ta force. *Voici le second*: Tu aimeras ton prochain comme toi-même. *Il n'y a pas de commandement plus grand que ceux-là*"", Mc 12,29-31. L'essentiel est bien cette relation ternaire où le sujet se définit par rapport à deux relations d'amour croisées : l'une verticale à l'égard de la transcendance, l'autre horizontale à l'égard du prochain, le pôle auto-référentiel de la triade étant soigneusement mentionné. L'amour du prochain, comme de Dieu, dans cette relation canonique ne saurait servir de prétexte ou de justification à la haine de soi. Il reste à souligner que le *sujet* qui est ici évoqué est déjà sujet construit et

Là il pourra contempler Dieu (nul ne peut contempler Dieu sans mourir où changer) c'est-à-dire changer de condition par la *conversion*.[552]

2) Se démarquer du monothéisme juif et prendre en compte le texte des évangiles, et particulièrement celui de Jean impliquait en outre de confirmer en Christ une appartenance entière et non-occasionnelle à la divinité. Il fallait dégager absolument le Christ d'un statut de créature fut-elle divine[553]. Les pères de Nicée[554] résolurent ces impératifs par l'élaboration des formules suivantes :"...*Filium Dei unigenitum et ex Patre natum ante omnia saecula. Deum de Deo, Lumen de lumine, Deum verum de Deo vero, genitum non factum, consubstantialem patri, per quem omnia facta sunt*. (Symbole de Nicée[555]) L'enjeu christologique était définitoire mais il n'était pas le seul. L'élaboration trinitaire était une tâche nécessaire, d'autant plus difficile qu'on avançait dans l'inconnu et qu'il faudrait encore concilier la vérité christologique avec la vérité trinitaire. La conception trinitaire était tellement éloignée des habitudes anthropologiques et logiques qu'elle était particulièrement menacée par toutes sortes d'incompréhensions et d'altérations graves.

***** La personne trinitaire

Comme la personne christologique la personne trinitaire va être un dogme identifiant de la nouvelle foi. Là encore, comme pour la personne christologique rien de totalement neuf, par rapport aux textes antérieurs si ce n'est dans la radicalisation inouïe.

---

travaillé par une *praxis interlocutive*. Dans le *Shéma Israël* cette *praxis interlocutive* (transformation de soi-même dans le processus de cette action de la parole échangée adressée et surtout entendue, recueillie et rappelée par la mémoire) est matérialisée et signifiée, comme c'est souvent le cas dans la bible, par le changement de nom. Jacob n'est-il pas devenu *Israël* celui qui a lutté vaillament avec l'Ange du Seigneur?

[552] Comme *metanoïa* c'est à dire passage à un niveau logique supérieur.

[553] On retrouve dans l'ancien testament, selon Boris Bobrinskoy, *"le mystère de la préexistence de la Sagesse par rapport au monde des créatures*", *Le mystère la Trinité*, Cerf, 1986. p. 49.

[554] En 325, le concile de Nicée est convoqué par Constantin à la suite de la crise arienne (influence des doctrines d'Arius qui professent un dithéisme de fait). Tresmontant *op. cit*. p.367.

[555]"..*le Fils unique de Dieu, né du Père avant tous les siècles : il est Dieu né de Dieu, lumière née de la lumière, vrai Dieu né du vrai Dieu, engendré no pas créé, de même nature que le Père et par lui tout a été fait"* formule résultant du consensus conciliaire de Nicée. On le voit, ainsi le Fils, lui-même épargné par le statut de créature, participe pleinement et à égalité, à l'oeuvre de la création de toutes choses. Le concept nouveau est, ici, celui d'un *engendrement* d'un genre particulier qui échappe au temps et qui est situé dans l'antériorité de toute chose.

De même qu'il y avait une dimension christologique, il a un pressentiment trinitaire[556] vétéro-testamentaire évident. Les théophanies néo-testamentaires seront plus explicites encore (le baptême du Jourdain, le Thabor ou Pentecôte) et laisseront entrevoir la rencontre des trois Personnes. Mais ce qui est remarquable c'est qu'à travers un matériel notionnel originel, flou, polysémique ambigu, et malgré les difficultés de traduction entre des langues et des mentalités peu compatibles, à travers et malgré les enjeux pragmatiques des idéologies en présences, par les controverses conciliaires et la contribution de quelques auteurs essentiels va émerger un paradigme d'une puissance étonnante.

Quoiqu'en partie étouffé ou rendu confus par les aspects idéologiques et politiques, l'enjeu théorique était extraordinairement simple dans sa complexité. Si dans la christologie, *personne* signifie substance (*una persona in duas naturas*) une seule substance malgré les deux natures distinctes le concept ne peut avoir le même sens pour la théologie trinitaire au risque d'entraîner une compréhension trithéiste. À partir de là tout s'éclaire.

Il suffirait d'éviter trois écueils essentiels pour construire cette formidable approche relationnelle de la divinité unique dans sa trinité et trine dans son unicité :

1) le monothéisme moniste,

2) le dithéisme (plus ou moins caché avec subordination de l'Esprit comme troisième personne à l'une à l'autre ou même aux deux premières personnes)

3) le trithéisme qui substantifie les hypostases[557].

Les hérésies[558] allaient décliner dans leur diversité le prisme de ces " tentations ", et par là permettre à l'inouï modèle relationnel de voir le jour. Retracer cette aventure euristique dans sa réalité historique est une tâche érudite et passionnante mais qui échappe totalement à notre propre projet théorique. Il semble qu'aux conciles de Nicée puis de Constantinople, certains consensus soient à peu près soudés, non sans occasionner le clivage d'un schisme et creuser pour de nombreux siècles un douloureux fossé entre la tradition grecque et la tradition romaine.

---

[556] Le pluriel "*Elohim*" dès les premiers textes bibliques n'indique-t-il pas une multiplicité dans l'unité divine. On trouve une théophanie trinitaire à travers l'apparition des trois hommes ou anges à Abram, sous le chêne de Membré (*Gn* 18. 18), scène qui sera l'objet de l'icône de la Trinité selon Roublev. Enfin le *Rouah*, le souffle divin (*Ps* 33 etc.) ne serait-il pas déjà tout empreint de la thématique pneumatologique? (Voir aussi B. Bobrinskoi, *op. cit.* p. 47.)

[557] Tendance à croire en une sainte triade (Père. Logos. Esprit.) chez certains pères grecs, selon Tresmontant (Voir *Introduction à la théologie chrétienne*, Seuil, 1974.)

[558] Avec Arius, Nestorius, Pelage, Sabellius, etc. (Voir encore dans *Introduction à la théologie chrétienne*, Seuil, 1974. sur les grandes crises doctrinales)

Le *filioque* avec ses malentendus reste le stigmate de cette déchirure de l'Église. Il est aussi le révélateur significatif des enjeux les plus forts du modèle trinitaire. *Filioque* (littéralement *et du Fils* : le Fils suivi de la copule relationnelle) est la formule à laquelle devait aboutir le concile de Nicée *(qui Patre* filioque *procedet*[559]). En fait c'est bien du statut du tiers et de sa relation aux deux autres qu'il s'agit.

Car effectivement si la relation des deux premières personnes est évidente, le statut de la troisième personne est plus précaire. La relation du Père et du Fils est identifiante corrélativement cela apparaît dans le nom même. Le Père est, *notre Père*, il est la source de toute chose, Père universel mais sa fonction paternelle est révélée en priorité par le Fils. Le Père est le Père du Fils. Le Fils est le Fils du Père. Il y a une symétrie presque suffisante entre les deux personnes. On peut avoir la tentation d'une compréhension dyadique de cette relation dans la satisfaisante et familière réversibilité des converses (paternité et filiation). Or l'enjeu difficile de la Trinité semble bien être la sortie du modèle dyadique. Là, toute relation fut-elle entre deux termes passe par le tiers (relation trinitaire) ou est informée par la relation respective au troisième (relation triadique).

La place de l'Esprit comme troisième personne et tiers qui vient modifier toute l'économie relationnelle est donc problématique pour nos mentalités. S'il n'est pas le Fils au moins provient-il du Père. On nous dit qu'il *procède* du Père. Mystérieuse relation de *procession*. Quelles différences et ressemblances existe-t-il entre la *procession* et la *filiation* ? Mais procède-t-il seulement du Père ? Procède -t-il aussi du Fils ? Procède-t-il du Père et du Fils séparément ou *principaliter* (Augustin) du Père par le Fils ? Procède-t-il de la communion des deux autres ? Simple émanation de l'effusion des deux autres ? Mais alors ne procéderait-il pas aussi de lui-même?

Les dangers apparaissent désormais avec clarté. Croire que l'Esprit procède du Père seul c'est minimiser la divinité du Fils c'est reléguer celui-ci dans sa simple nature humaine. Croire que l'Esprit procède séparément du Père et du Fils et pourquoi pas aussi de sa propre source c'est courir le risque de substantialiser les hypostases et dériver vers le dithéisme voire le trithéisme. La solution trinitaire est bien celle du *filioque*, il procède du Père *et* du Fils. Mais est-elle toujours comprise de façon trinitaire ? Il faudrait encore préciser : il procède aussi du Fils *et* du Père, (ne serait-il pas temps de lancer une controverse du *patroque* si cela n'a pas encore été le cas ?). Encore s'agirait-il de bien comprendre cette relation comme pleine réciprocité et d'éviter un statut de dépendance de l'Esprit. Ce *subordinationnalisme*[560] redoutable romprait la *circumcession* immanente et

---

[559] " Il *procède du Père et du Fils, avec le Père et le Fils* il *reçoit même gloire et même adoration* Il *a parlé par les prophètes* ", le concentré conciliaire précise l'origine, le relation aux autres personnes divines, la parité et le rôle éminent de L'Esprit dans la révélation. Il est celui qui inspirait les prophètes. Il est aussi celui par lequel parleront les apôtres (Pentecôte) mais cela n'est pas précisé par le texte conciliaire. Le credo conciliaire on le notera au passage prend soin de préciser le *dispositif interlocutif* du texte religieux.

[560] Attitude dénoncée par les Pères comme dérive consistant à minimiser la part de l'Esprit et son importance en en faisant une sorte de moindre personne, une simple personnification de l'effusion des deux autres. Une certaine interprétation *filioquiste* pourrait tendre vers cette

mutuelle des trois personnes. L'examen des propriétés relationnelles de l'Esprit amène à s'interroger sur la converse de la *procession.* Encore plus mystérieuse, la relation de spiration (P-F-E, ou F-P-E) est une relation inédite et sur mesure. Là plus de repérage précis par rapport aux relations familiales. Quel rapport, en effet, cette relation inouïe entretient-elle avec la relation plus familière d'engendrement ou de paternité ?

On le voit d'emblée, la question du tiers et de sa place est délicate car elle implique de prendre toute la mesure d'une relation qui n'est plus dyadique mais *triadique*, *ternaire* enfin pleinement trinitaire. Place essentielle et problématique car elle met en jeu la place et le statut de chacune des deux autres personnes dans toutes les autres relations. Elle est définitoire pour l'équilibre trinitaire.

Le problème est vraiment de définir une relation non seulement triadique et ternaire mais trois fois trinitaire. C'est dire que non seulement la relation entre trois termes, mais même la relation entre deux termes P-F, ou E-P, etc., chacune des relations entre deux termes doit faire intervenir le troisième, dans un juste équilibre. Définir une relation trinitaire c'est-à-dire selon un rapport de canonicité relationnelle qui ne lèse aucune personne et ne laisse aucune dans un statut de subordination. Définir cette canonicité relationnelle sans pour autant écraser la spécificité de chacune des trois personnes qui jouit des prédicats et des propriétés relationnelles bien particulières dans un égalitarisme abstrait et standardisé. L'enjeu était de taille et dès à présent il nous apparaît dans son intérêt puissant pour l'économie relationnelle anthropologique.

Triadique, ternaire et trinitaire

Nous sommes peut-être désormais en mesure de saisir le rapport entre ces notions à peine pressenties jusque là (*triadique, ternaire, trinitaire*) de manière à en faire de véritables concepts entrant dans un réseau plus systématique.

Le *triadique* considère trois places subjectives, sans présager de la relation de réciprocité entre les sujets selon leurs positions, *a fortiori* le triadique n'implique pas de canonicité éthique dans la prise en compte des trois positions et de leurs relations respectives. Ainsi peut-on concevoir une figure triadique et appliquer une logique binaire où chaque fois sera envisagée séparément la relation de couples juxtaposés. De même sur le plan éthique nous pouvons avoir des configurations triadiques dans lesquelles le tiers est amené à occuper des places et des rôles que nous avons décrits précédemment comme des rôles de tiers pervers dans les configurations relationnelles dysfonctionnantes.

Ternaire implique une prise en compte logique forte des trois positions dans leurs définitions respectives. Dans une configuration triadique le ternaire exige que chaque relation fut-elle entre deux termes ou même interne à un même terme soit toujours considérée dans le rapport logique où les trois interviennent dans une définition respective. Ternaire en ce sens, on s'en doute n'implique pas fortement une canonicité relationnelle sur le plan éthique. Ainsi la relation interpersonnelle selon ce que nous avons appelé le pacte

---

dérive. Elle a à juste titre été soulignée par les théologiens orthodoxes comme nous le rappelle Bobrinskoï (voir *op. cit*.)

de l'anthropogenèse sacrificielle, même si elle a rarement été perçue comme telle, est une relation fortement ternaire. Il n'empêche que deux restent collus contre un troisième. La relation intrasubjective de cette règle anthropogénétique est une configuration relationnelle ternaire où un tiers a été intériorisé comme tiers mort ou exclu (règle bien saisie par J. Lacan). Elle ne présente pas forcément la canonicité éthique que nous recherchons dans notre notion de personne comme modèle de relation du dépassement de la violence.

C'est bien sûr dans le *trinitaire*, calqué sur le paradigme de la Sainte Trinité que nous pouvons appréhender le concept comme le degré non seulement fortement logique du triadique mais éthique. Dans le trinitaire (de façon plus ou moins parfaite) le triadique est considéré dans ses implications logiques chaque couple ou dyade comme chaque terme étant profondément modifié structuralement comme génétiquement par le rôle du tiers. Logiquement on a la perfection dans la réciprocité. Enfin, sur le plan éthique, chaque relation (entre les trois termes, entre deux termes ou pour chaque terme) est profondément informée et modifiée par chacun où le tiers joue un rôle vivifiant et jamais pervers. On se doute que concernant l'humain il y aura des degrés du trinitaire là où le paradigme théologique présente la configuration idéale.

La relation trinitaire

Si nous portons notre attention sur ce formidable complexe relationnel qu'est la Trinité[561], nous ne pouvons qu'être impressionnée par les possibilités heuristiques d'un tel schéma. Sans chercher à établir prématurément une homologie structurelle avec les configurations relationnelles éducatives, déclinons quelques aptitudes de la structure.

Si nous prenons en compte le fait que la Trinité est configuration relationnelle entre trois personnes distinctes sans être exogènes ni hétérogènes nous avons un schéma qui est inter-personnel mais tout autant intra-subjectif pour la divine personnalité. Structure intéressante qui sur le plan anthropologique pourra être susceptible de décrire à la fois l'intersubjectivité et la structuration intra-subjective qui résulte d'un processus d'identification personnelle.

La difficulté mais aussi l'intérêt seront toujours de prendre en compte l'exigence de réciprocité et de simultanéité sans négliger la spécificité des attributs et des propriétés.

Pour faciliter la description de ce complexe relationnel faisons appel au partage avec notre lecteur de la représentation la plus connue que nous ayons. Évoquons ensemble

---

561 Nous le ferons ici sans scrupule excessif pour le respect littéral des dogmes et de la réalité historico-critique de leur élaboration et par avance nous nous excusons de cette liberté prise. Notre unique préoccupation sera celle de la cohérence logique en fonction de notre propre problématique et en vue de notre projet d'une anthropologie relationnelle éducative. Si bien que notre souci de mettre à jour une canonique anthropo-logique pourra nous amener à friser par moments la théo-logique fiction.

l'icône de Roublev. Là, sont figurés les trois archanges[562] qui prennent de façon substitutive la place des trois Personnes qui en elles-mêmes sont difficilement accessibles à l'homme.

Si l'on veut décrire le parcours de chaque relation trinitaire en partant de son terme d'origine et en aboutissant à son terme final, on remarquera successivement :

1) La paternité R = P-E-F.
2) La filiation R = F-E-P.
3) La procession (*filioque*) R = E-F-P.
4) La procession ("*patroque"*) R = E-P-F.
5) La spiration (converse de *filioque*) R = P-F-E.
6) La spiration (converse de "*patroque* ") R = F-P-E.

Nous constatons donc qu'il y a six relations trinitaires distinctes, même si seulement quatre mots différents servent à les nommer. Lorsque l'E est dans une position médiane les relations sont bien distinguées. Il y a par contre une indistinction notoire dans la taxonomie (nous pouvons y voir le fait que cela demeure bien mystérieux) concernant les relations dont un terme est l'Esprit (confusion entre les relations 3 et 4 qui portent le même nom de *procession*, et entre les relations qui leur sont converses : 5 et 6 deux *spirations* non différenciées.)
Enfin aussi nous porterons notre attention sur les relations entre deux termes dans leur rapport au troisième. Nous appellerons ce type de relation meta-trinitaire par opposition au précédent qui considérait chacun des termes dans leur simple co-présence ternaire. Là on a davantage de possibilités car il s'agit en fait d'une opération relative d'un niveau logique supérieur :

---

[562] Mikaël étymologiquement est celui qui est *semblable à Dieu* le Père. Raphaël l'archange médecin (dont l'attribut est le poisson, voir Livre de Tobbie) et de la lumière représente le Fils. Gabriel l'archange de l'Annonciation évoque traditionnellement l'Esprit. Ils partagent le banquet et la coupe dans un mouvement circulaire de tendresse réciproque souvent commenté auquel l'homme (place du spectateur) est convié à participer. On reconnaît sur la gauche (gauche du spectateur) le représentant du Père, il est entouré des attributs iconographiques du Père (la Maison Dieu). Au centre le représentant du Fils sous l'arbre qui évoque l'arbre de la croix. Sur la droite l'Esprit proche du rocher qui évoque la théophanie de la brise. Roublev a peint la théophanie du chêne de Membré, épisode marquant une Visitation d'Abram qui se manifestera par l'enfantement tardif d'Isaac. Le nom des époux dans sa transformation réciproque (Saraï devient Sarah et Abram devient Abraham. Le ïod de valeur 10 donne deux Hé de valeur 5, selon la tradition judaïque) porte la trace de cette conversion.

I) Ainsi nous pouvons considérer la relation triadique du Père au Fils, dans leur rapport à l'E. soit **R**: P-F // E.

Il s'agit en fait d'une opération relative. Il faut prendre en compte la relation R = P-F-E (la spiration R 5) et la relation R = F-P-E (la spiration R 6). Nous dirons que P et F sont dans une relation de *cum-spiration* par rapport à l'E.

II) **R** = P-F //E -selon la relation converse.

E-F-P (procession R 3) et E-P-F (procession R 4). Nous dirons que P et F sont dans une relation de *cum-procession* par rapport à E

III) **R** = F-P //E.

F-P-E (spiration R 6) et P-F-E (spiration R 5). Nous dirons que F et P sont dans une relation de *cum-spiration* par rapport à l'E.

IV) **R** = F-P // E -selon la converse.

E-P-F (procession R 4) et E-F-P (procession R 3). Nous dirons que F et P sont dans une relation de *cum-procession*, par rapport à l'E.

V) **R =** P-E // F.

P-E-F (paternité R 1) et E-P-F (procession R 4). Là les choses se compliquent car pour trouver ce qu'on en commun des relations différentes comme la paternité et la procession il faut trouver la catégorie métalogique qui leur est commune. Ne sachant pas si le vocabulaire théologique a consacré un nom à cette métarelation pour deux relations dont le mouvement est contraire (mouvement de don et d'engendrement et mouvement inverse de réception et de flux) il nous faut trouver un vocable général. Nous dirons que P et E sont dans une relation de *cum-fluence*, par rapport au Fils.

VI) **R** = P-E // F -selon la converse.

F-E-P (filiation R 2) et F-P-E (spiration 6). La catégorie métalogique commune à ces deux relations est tout aussi difficile à trouver quoique pour des raisons symétriques à **R** V. Nous dirons que P et E sont dans une relation de *cum-fluence*, par rapport au Fils.

VII) **R** = E-P // F

E-P-F (procession R4) et P-E-F (paternité R1). La métarelation de celles de procession et de paternité est difficile à nommer car les deux relations semblent indiquer des mouvements contraires. Nous dirons que P et E sont dans une relation de *cum-fluence*, par rapport au Fils.

VIII) **R** = E-P // F -selon la converse.

F-P-E (spiration R 6) et F-E-P (filiation R 2). La métarelation de spiration et de filiation sera générale pour des mouvements contraires. Nous dirons que E et P sont dans une relation de *cum-fluence* par rapport au Fils.

IX) **R** = F-E // P.

F-E-P (filiation R 2) et E-F-P (procession R 3). La métarelation de filiation et de procession est plus facile à désigner car les deux sont dans un sens homologue de provenance. Il existe un terme de cum-venance dans le lexique théologique. Nous dirons que le F et l'E sont dans une relation de *cum-venance* par rapport au P.

X) **R** = F-E // P. -selon la converse.

P-E-F (paternité R 1) et P-F-E (spiration R 5). Métarelation de deux relations homologues proches de l'engendrement. Nous dirons que le P est dans une relation de *cum-partance* au F comme à L'E.

XI) **R** = E-F // P .

E-F-P (procession R 3) et F-E-P (filiation R2). Métarelation de deux relations homologues. Nous dirons que l'E et le F sont dans une relation de *cum-venance* par rapport au P.

XIi) **R** = E-F // P . -selon la converse.

P-F-E (spiration R 5) et P-E-F (paternité R 1). Métarelation de deux relations homologues proches de l'engendrement. Nous dirons que le P est dans une relation de *cum-partance* à L'E comme au F.

Il n'est pas dans notre projet de décliner toute la combinatoire relationnelle trinitaire mais nous aurons vu au passage combien cette économie relationnelle est intéressante et comme elle présente des alternatives significatives en regard des relations que nous avons pu examiner sur le plan anthropologique. Déjà remarquons combien notre pouvoir de distinction des relations qui forme ce complexe relationnel est faible sur les six relations trinitaires. À peine sommes nous capables d'en nommer quatre, carence taxinomique qui fait preuve d'une carence d'exemple et d'expérience. Il est difficile d'imaginer des mots autres que *procession* et *spiration* pour désigner leurs relations complémentaires (4, complémentaire à 3 et 6 complémentaire de 5, converses respectives des précédentes). Les mots de *procession* et de *spiration* eux-mêmes, on l'a déjà souligné nous demeurent bien mystérieux.

De même pour les douze métarelations il nous est bien difficile de les concevoir comme de les nommer. Ici, à peine avons nous attribué cinq mots laissant dans l'innommé et dans le difficilement concevable les subtiles distinctions qui forment le complexe relationnel trinitaire dans toutes les composantes de cette formidable *circumcession* (relation transcendante à chacune des métarelations sur le plan logique). Parmi les mots ici employés certains sont des vocables consacrés (*cumvenance*, *circumcession* d'autres sont

simplement déduits d'une logique relationnelle) mais ils sont là encore insuffisants à dépeindre dans sa spécificité chacune des relations en présence. On se doute cependant de quel intérêt pourrait être un tel paradigme de la relation bonne. Chacune de ces relations décrivant une des modalités combinatoires de la relation d'accueil du tiers où deux ne sont plus collus contre un troisième mais en relation *pour lui avec lui et en lui*. Nous avons ici l'épiphanie des relations bonnes d'intégration du tiers ces *coalitions pour* exact contraires des relations collusives triadiques où le tiers sert seulement de prétexte à l'éphémère accord des deux autres. Et dans la diversité du prisme de ces relations bonnes soudain le vocable de *cum-spiration* jette un éclair. Par contraste nous entrevoyons ce que pourrait être une telle *cum-spiration* en regard de nos tristes conspirations sacrificielles.

***** Théologie et anthropologie

Aussi est-il maintenant important de nous interroger sur la légitimité d'une tel parallèle entre l'anthropologique et le théologique.

Mais d'abord y-a-t-il un sens à vouloir relier le texte théologique au texte ou du moins à la préoccupation anthropologique ? N'avons-nous pas assez été mis en garde contre le danger de la réduction de l'un de ces textes à l'autre, pire, de leur écrasement réciproque l'un dans l'autre qui nous ferait perdre la saveur et la spécificité de ces grandes tonalités de l'esprit humain dans l'uniformisation d'un morne syncrétisme textuel ?

En effet, la réduction du théologique à l'anthropologique, comme sa symétrique : la tentation de réduction de l'anthropologique au théologique menaceraient le cheminement de la réflexion et seraient des impasses redoutables. Il importe d'en examiner la possibilité, comme les conséquences.

La réduction du théologique à l'anthropologique:

La réflexion théologique sur la personne peut-être considérée comme développement du thème biblique du refus de l'exclusion du tiers et du sacrifice violent à l'égard de certains, que l'exégèse actuelle met en lumière. On remarque ainsi une incompatibilité radicale entre le comportement anthropologique et le message théologique de la personne. Cela peut aider à comprendre l'extrême retard de la pénétration transposée du concept anthropologique de personne dans les autres types de textes. Ainsi l'attitude du chercheur qui tenterait de réduire par une explication anthropologique cet inouï de la conceptualisation théologique de la personne ne nous semblerait-elle pas seulement malhonnête, mais condamnée, par une cécité appauvrissante, à laisser s'évaporer son objet. Par ailleurs, Wittgenstein, en son temps et à sa manière, nous aura, lui aussi, définitivement dissuadés de tenter une réduction anthropologiste[563]. La lecture

[563]Ludwig Wittgenstein dans un article fort intéressant (probablement rédigé entre décembre 1930 et juillet 1931"*Remarques sur le Rameau d'or de Frazer*" exprime le malaise dans lequel le laisse l'attitude d'explicitation réductionniste d'une anthropologie qui non seulement s'obstine à ramener à une seule et unique structure commune la diversité des coutumes et faits observés mais en outre semble disqualifier comme des erreurs ou des superstitions vaines les croyances des peuples étudiés :"*Quelle étroitesse de la vie*

anthropologique du théologique est une réduction positiviste. Réduction au sens propre elle condamne toute tentative de compréhension du supérieur par l'inférieur.

Mais que penser alors de la tentation inverse qui consisterait à se préoccuper sans cesse des retombées spéculatives et anthropologiques de l'élaboration théologique?

La réduction de l'anthropologique au théologique

En fait, le souci de transférer les signifiés, les valeurs conceptuelles et les schèmes relationnels de la théologie aux significations de la vie quotidienne a toujours été le fait de la société des hommes. Non seulement faits de la vie des religieux mais aussi ceux des laïcs pouvaient, et même devaient, jusqu'à l'excès, être rapportés aux principes qui se déduisaient des élaborations théologiques. Ces dérives de surtextualisation (Jacques) sont repérées elles ont nom, *piétisme*, *cléricalisme*, *fondamentalisme*, *intégrisme,* etc. sans compter toutes les utopies qui, en majorant tel ou tel trait théologique, veulent sauver l'homme, malgré lui, pour lui imposer la conformité d'une *Cité de Dieu* à construire selon les normes préétablies, pour son bonheur, dès ici bas.

Elles peuvent conduire, cela est maintenant bien connu, aux pires totalitarismes. L'enfer est pavé de bonnes intentions.... Saint Augustin, lui-même, n'a-t-il pas été tenté un moment par un tel échafaudage, dans son souci de faire bénéficier les hommes des biens qui lui semblaient promis par les retombées des formidables modèles théologiques ? Toujours la même tentation de sécularisation des eschatologies. Le mot utopie dans son étymologie (*eu topos*) n'avoue-t-il pas, justement, qu'il s'agit bien là, d'enfermer dans un espace (intemporel), le meilleur dans l'absolu, ce qui, justement, ne peut se construire que dans le temps événementiel et avènementiel d'une espérance toujours à réenvisager et à relire (Moltmann) .

Aussi, la séparation du spirituel et du temporel, de l'Église et de l'état, nous semble-t-elle l'acte fondateur de la maturité des sociétés, comme des spiritualités dans la mesure où, justement, elle déracine cette confusion morbide.

---

spirituelle chez Frazer! Par suite quelle impuissance à comprendre une autre vie que la vie anglaise de son temps. Frazer ne peut se représenter aucun prêtre qui ne soit pas au fond un parson anglais de notre époque avec toute sa sottise et sa veulerie" Remarques sur le Rameau d'or de Frazer, suivi de Jacques Bouveresse l'*Animal Cérémoniel, Wittgenstein et l'anthropologie* l'Age d'Homme,1982, p. 17. Là où par contre nous ne pouvons plus suivre cet auteur c'est lorsque son souci de réhabiliter les croyances indigènes induit chez lui une haine et un rejet de nos propres coutumes qui prend en défaut le relativisme même dont il se réclame. En cela nous pouvons dire que Wittgenstein est très actuel et représentatif d'une attitude qui contribue largement à discréditer le judéo-christianisme avec les ressources dont sur le plan d'une anthropogenèse relationnelle il est sans doute porteur notamment à travers le concept de personne.

Faut-il pour autant prôner la séparation absolue des types de textes, et des praxis textuelles d'identification personnelle à travers la diversité des institutions ? Cela se pourrait-il seulement ? Peut-on ne pas souhaiter appliquer, et voir appliquer, la règle qu'on a découverte bonne ? L'homme n'est-il pas appelé à incarner les vertus du modèle théologale[564] ? Cette mimésis verticale aimantée par le paradigme trinitaire d'un homme appelé à vivre dans la charité n'est-elle pas justement apte à dissoudre les mimésis horizontales dont Girard souligne les mésaventures.

Aussi, la vérité consiste-t-elle, sans doute, ici encore, à instaurer des seuils, des limites, mais sans les dresser comme des barrières infranchissables. La séparation absolue des types de textes comme catégories hétérogènes ou ordres allogènes et différents serait très mutilante.

Comment, en effet, interdire cette émulsion fécondante pour l'esprit qui consiste dans la transposition des schèmes, des concepts, des catégories d'un type de texte à l'autre ? Celui qui veille, l'arme au poing, aux miradors des frontières interdisciplinaires et des types de textes, risque fort de stériliser toute innovation sémantique.

Au moins tout autant que celui là, à l'opposé, qui se prive des rives étanches et des réglementations rigoureuses qui stimulent la fougue du torrent comme la créativité générique. L'intertextualité est une pratique difficile, périlleuse et qui mérite sa législation. La tâche d'une philosophie du texte est de chercher à en fournir une (voir ici les travaux de Jacques).

Aussi notre tentative de considérer le patrimoine de la tradition théologique de la personne ne paraît vouée ni à l'échec ni à la stérilité tant qu'elle s'efforcera de saisir cette construction conceptuelle dans toute sa complexité. La règle nous semble être d'éviter de majorer tel ou tel trait conceptuel démesurément gonflé et artificiellement exporté dans le nouveau contexte où on souhaiterait l'acclimater. La transplantation conceptuelle devra respecter les règles internes et l'économie de la textualité d'accueil (pour nous, ici, l'anthropologie relationnelle éducative) .

Nous considérerons toujours, en effet, et malgré la difficulté que cela représente, comme une priorité, la nécessité de bien arrimer entre elles, les notions issues des champs voisins de la christologie et de la théologie trinitaire, pour respecter l'énorme complexe de l'archi-concept de personne en théologie avant que de songer à l'expatrier en éducation et ceci afin de lui faire rendre la plénitude de son prisme conceptuel dans l'articulation. Ce qui, vraisemblablement, n'a encore jamais été fait (à ma connaissance) du moins dans une utilisation explicite.

---

[564]Francis Jacques le rappelle avec force "*..l'admirable vocation de l'homme dans le dessein de Dieu : avoir accès à la vie théologale*." (*op. cit*. p. 266.)ou encore "*L'expérience religieuse n'est que l'expérience humaine prise dans sa dimension constitutive. Elle nous enseigne que le statut et la vocation de personne advient aux hommes d'être reliés entre eux, pour autant que cette relation est celle qui est présente en l'absolu, dans la vie théologale*." (*idem,* p. 268.)

Car en effet pour apprécier le gain immense du concept théologique de personne pour l'anthropologie il faut se remémorer les trois paradoxes soulignés plus haut qui signent sa puissante originalité. A savoir (1) celui de la double nature, (2) celui du paradigme trinitaire et (3) celui de la conciliation difficile des deux acceptions christologique et trinitaire du concept.

La Personne au sens Christologique du terme a conféré un gain anthropologique considérable. Cela est désormais reconnu par tout le monde. A l'instar du Christ chaque homme est censé avoir une âme, ontologiquement une qui lui confère dignité et égal droit au respect. En tant que créature tout homme devient semblable à l'autre en regard de Dieu. Encore fallait-il prendre toute la mesure, de cette proposition d'égalité. On connaît le retard terrible de l'anthropogenèse. On freine pour l'éloigner cette indifférenciation inéluctable qu'on perçoit à juste titre la plupart du temps comme une menace pour la paix. Les sociétés traditionnelles hiérarchiques s'opposent à cette perception élargie du semblable, elles maintiennent castes, barrières et séparations entre les groupes ethniques, sociaux, les sexes et les âges. La perception de l'autre comme semblable avec ce qui peut en découler de commisération véritable est très lente à se généraliser. Son universalisation est très lointaine. Nous savons que les grecs étaient très scrupuleux sur les droits de leurs semblables, mais que les métèques et les étrangers pouvaient être appelés à subir les pires traitements sans que cela émeuve le citoyen. Cicéron pleurait à la seule idée d'un citoyen romain mis en croix, mais le même sort infligé à un captif le laissait indifférent. La revendication égalitaire (bien différente de certaine revendication hargneuse d'égalitarisme) coïncide avec l'avènement de la démocratie, elle est moderne, en partie liée aux théories stoïciennes, mais pour une part non négligeable elle correspond avec l'apparition du concept de personne et des plus anciens documents[565]de la pensée chrétienne.

Peut être y-a-t-il eu un raccourci manichéen à croire que la voie la plus sûre de la dénonciation du sacré archaïque et violent d'une société de la séparation était la disparition de tout sacré. Nous pouvons entrevoir à travers la critique du sujet post-moderne et néo-moderne que le projet de *désenchantement* du monde plus sournoisement apporte la menace du retour au sacré archaïque (prestige du dionysiaque, du mythique, et du tragique), rarement inoffensif. Peut être, la seule alternative véritable est-elle l'instauration progressive d'un sacré plus pur qui implique en lui-même le dépassement de la sacralisation du social avec sa différenciation scrupuleuse et violente soutenue par les rites violents. Nous en voyons la promesse, voire le programme, pour peu qu'on y consente, dans le concept de *personne*, avec la prise au sérieux de cet accueil de chacun

Sur le plan anthropologique le christianisme allait radicaliser encore le sens que pouvait avoir un personnalisme judaïque. Intégrité corps/esprit de la personne empirique bénéficiant d'une existence mais aussi d'une essence, d'une âme. Personne substantielle, distincte des autres et appelée à un advenir eschatologique et sotériologique. Dès ici-bas à

---

[565]"*Car vous êtes tous fils de Dieu, par la foi dans le Christ Jésus .Vous tous, en effet, baptisés dans le Christ, il n'y a ni Juif ni Grec, il n'y a ni esclave ni homme libre, il n'y a ni homme ni femme; car tous, vous ne faites qu'un dans le Christ Jésus*" Paul Épître aux galates 3,27,28.

un avenir personnel. La nouveauté était, sans doute, la bonne nouvelle d'une plus grande imminence et espérance sotériologique, l'homme étant directement appelé à une transformation, à un changement de condition par la Rédemption à l'exemple du ressuscité (*Nouvel Adam*, *premier né d'entre les morts*). Radicalisation encore dans l'universalisation du message (déjà amorcée par le prophétisme vétéro-testamentaire des psaumes[566] et d'Isaïe[567])

La généralisation du message à l'universel par ce messie paradoxal (on attendait sa venue dans la gloire et on a un homme vulnérable qui meurt et qui scandalise en proclamant les contre vérités des béatitudes "*heureux les pauvres..*"etc.). Elle appelle chacun à la Rédemption au même titre, quelle que soit sa condition sociale initiale, sans qu'il soit fait *acception des personnes* (on a vu ici qu'il s'agissait de l'hébreu *panim* qu'il vaut mieux traduire par *faces*).

On sait que la pleine mesure anthropologique de cette potentialité de la personne tarde à se matérialiser mais elle est imparable (reconnaître en l'esclave une âme devait inévitablement conduire à sa libération malgré l'intérêt économique qui pouvait jouer tantôt en faveur ou en défaveur du maintient de l'esclavage).

Sur le plan épistémologique, l'impulsion encore est de taille, connaître n'est plus se tourner vers une origine antérieure par la *réminiscence,* ou se conforter vers un universel antérieur qui rejoint les hommes avant toute distinction et individuation Connaître devient exercer sa raison pour découvrir les règles et les lois d'un univers créé par un Dieu et qui garantit l'usage de l'intellect (contre l'impasse *fidéiste*[568] qui disjoint irrémédiablement l'ordre du coeur et l'ordre de la raison, ou encore accuse la faille entre les types de textes jusqu'au tragique). L'accès à l'universel[569] n'est pas incompatible avec l'individuation, dans l'épistémologie chrétienne, c'est bien de cette espérance qu'est porteur, entre autre, le

---

[566] l'appel à la conversion des nations païennes et à l'exportation du message, se trouve, en effet, déjà très présent dans l'ancien testament (écrits prophétiques ou psaumes) "*Proclamez jour après jour le salut, racontez aux païens la gloire de Yahvé, à tous les peuples ses merveilles*"(Ps 95), etc....

[567]"*car Ma maison sera appelée Maison de prière pour tous les peuples* "Isaïe 56, 7 bis

[568] Le *fidéisme* ce travers bien particulier de la spiritualité occidentale qui consiste à séparer hermétiquement l'ordre de la foi et l'ordre de la raison comme deux univers aux frontières textuelles étanches a opéré souvent de façon bien mutilante pour le rationalisme, en le conduisant, paradoxalement, très près des abîmes de l'irrationalisme. Peut-être pourrait-on y voir selon la suggestion de certains auteurs (Gilson, Tresmontant,) un reliquat de l'attitude dans laquelle consistait l'hérésie nestorienne (idéologie de la secte de Nestorias patriarche de Constantinople qui ne pouvait justement associer Dieu et l'homme dans le Christ d'une manière substantielle.)

[569]Ce dialogue avec l'universel intériorisé du chrétien ne saurait être confondu, malgré des ressemblances certaines, avec la maïeutique platonicienne où le philosophe renvoie le disciple au dialogue avec l'universel antérieur de la réminiscence .

concept de personne. Ainsi on le voit le paradoxe des deux natures n'est pas sans conséquences sur le plan anthropologique. Mais que dire alors du trinitaire?

Le trinitaire a des conséquences énormes dans la psychologie comme dans la conception même de la relation interpersonnelle et sociale mais celles-ci sont peut-être encore plus lentes à se manifester que celles du christologique car elles sont sans doute plus éloignées encore de l'anthropogenèse classique. On ne s'attardera pas ici à les décrire car selon nous elles sont encore à venir et notre propre thèse se propose d'en précipiter la prise de conscience. Cette prise de conscience est très difficile parce que le message trinitaire est antagoniste avec l'anthropogenèse habituelle. Très tôt les Pères (et Saint Augustin en particulier) ont pris conscience du fait que le trinitaire pouvait rendre compte de certaines tripartitions internes de la personnalité intrasubjective. Mais cela n'a pas véritablement motivé une conscience de la réalité intersubjective dialogale. Cette conception a pu longtemps perdurer dans le cadre d'un monisme radical. La conception d'une genèse intersubjective dyadique est venue ensuite (Nédoncelle, Buber, etc.). Ce n'est que très récemment qu'il devient possible de comprendre la genèse triadique de l'intrasubjectif par l'identification interpersonnelle. Quand aux praxis interlocutives du social selon leur réalité triadique et leur canonicité ternaire et trinitaire, leur perception reste à venir. La tâche essentielle d'une anthropologie relationnelle sera d'en précipiter la compréhension et d'en réguler si possible le fonctionnement. Le paradigme trinitaire a en outre la faculté de montrer que le trinitaire est ouverture au quatrième ou au 4+n. L'icône trinitaire est ouverture à l'homme comme quatrième et comme destinataire privilégié appelé à entrer dans l'intimité de cette communication régénérante pour la reproduire avec ses semblables.

La notion de personne, enfin, (c'est le troisième niveau paradoxal souligné plus haut) se manifeste sous un double aspect qui peut paraître, à certains moments, contradictoire : 1) celui de *personne* trinitaire comme relation et configuration relationnelle particulière (une substance et trois *personnes*.) ou 2) celui de *personne* christologique comme entité ontologique et substance (une substance et deux natures non confondues). Les deux aspects selon nous sont nécessaires mêmes s'ils induisent par moments une tension. Ils prennent, aujourd'hui, dans les questions les plus actuelles et les plus déterminantes pour l'éthique et pour la société, un relief étonnant.

Ces deux notions différentes et articulables (héritage de la pensée chrétienne à la pensée universelle) sont éclairantes pour l'éducation. Ainsi la personne de l'enfant malgré l'asymétrie de l'age, de la taille, de la force, du pouvoir et du savoir doit-elle être considérée comme un absolu. L'exigence de désacralisation violente, vers une sacralisation plus pure, implique que malgré l'asymétrie l'enfant soit traité comme un semblable et un prochain, avec respect. Le regard sur l'enfant change, n'est-il pas porteur de l'élection divine en partage, n'a-t-il pas "revêtu le Christ" ? Certes l'enfant reste marqué par l'humaine, trop humaine, condition, il n'est pas épargné par le "péché originel" l'éducation devra l'arracher à l'ethos et à la loi anthropologique violente, il faudra pour cela beaucoup de rigueur et de sévérité. Mais la relation entre l'éducateur et l'enfant n'est plus frontale et duelle, elle devient ternaire, le maître n'est pas le Maître (*nolite vocari rabbi*), il n'est qu'un médiateur vers un cheminement intellectuel et spirituel qui passe par l'intériorité. L'éducation est désormais vouée à l'accroissement d'un espace intérieur. Dans son "*De Magistro*" Saint Augustin

concevra l'apprentissage comme un dialogue intériorisé avec le Maître Intérieur, cet universel du Dieu en soi, en chacun.

Les enjeux actuels de la bioéthique comme ceux de la socio-éthique s'éclairent à la lumière de la notion de *personne*. Trésor véritable de la pensée chrétienne, cette notion multifaces de *personne* est une ressource pour les temps à venir, si on sait y prêter attention. Selon qu'on se réfère à l'une ou à l'autre compréhension de la notion de personne, les positions peuvent changer considérablement. Les uns attacheront plus d'importance à l'aspect relationnel de la vie (désir de la mère, accueil de la famille, circonstances, etc.). Les autres soutiendront que toute vie est, *en soi*, dès ses limites premières jusqu'aux ultimes, de la conception à la mort, humaine plus qu'humaine et appelée à représenter Dieu. Les deux attitudes sont justes en regard de la théologie-anthropologie chrétienne, mais selon qu'on accorde à l'une ou l'autre la priorité, les positions peuvent changer. De même, comment espérer arriver un jour à penser l'intégration de l'exclu sans recourir, de quelque manière, au message à la fois trinitaire et christologique de la personne ? Mais les consensus ne seront faciles à dégager car il ne suffit pas ici de consulter un corpus de vérités dogmatiques immuables et faciles à détenir une fois pour toutes. Il s'agit chaque fois de témoigner de la Vérité qui est une personne, qui est la Personne, et c'est difficile. Tout au long de notre étude trop rapide du théologique nous avons pu constater comment les notions voisines de tiers et de personne s'entrecroisaient, se chevauchaient, pour se constituer l'une l'autre. Dans la théologie trinitaire c'est bien le tiers vivifiant de la troisième personne qui permet à la configuration relationnelle de s'optimaliser comme à chacun des termes de s'accomplir dans cette tri-unité réalisée à chaque niveau.

D'autres contributions encore peuvent nourrir et enrichir les notions de tiers et de personne, tout particulièrement celle du droit

Le juridique et le recours à l'instance tierce

Nous avons déjà rencontré à travers la philosophie les notions de *tiers médiateur* ou *tiers juge* ou *tiers témoin* (Jacques) ces notions semblent être empruntées avec profit au domaine juridique. Comment le droit enrichit-il la perception et la compréhension de la notion de tiers ? Là encore on se demandera comment il est possible d'exporter ces notions à d'autres praxis textuelles et tout particulièrement à celle qui nous intéresse ici l'éducative.

Des précautions bien plus qu'oratoires s'imposent car pas plus que logicienne ni théologienne nous ne sommes pas spécialiste du texte juridique. Si nous allons interroger le juridique c'est dans la perspective respectueuse d'y trouver matière à instruire notre propre projet.

Pourtant cette requête ne nous semble pas interdite pas la textualité jurique mais tout au contraire et plutôt inter-dite et présupposée. Il semble en effet que par vocation la textualité juridique s'exporte et s'importe à d'autres domaines textuels. Et si la lecture du texte juridique nécessite souvent la compétence du spécialiste le droit ne lui est pas réservé. *Nemo censetur legem ignorare*, de chacun il est attendu de sortir de l'ignorance du

droit. On pourrait presque dire que la présomption d'incommunicabilité du juridique serait en contradiction avec ce présupposé d'attente de communicabilité. Si nul n'est censé l'ignorer il faut bien que le texte juridique est ses énonciateurs ou ses praticiens soient supposés en favoriser l'accès. Il devrait donc être fait obligation au spécialiste d'être vulgarisateur. De cela on pourra conclure que le juriste doit être un transmetteur, un intermédiaire, un interprète[570] un traducteur particulier des normes impersonnelles et générales.

Voilà donc une des première notion de tiers que l'on découvre dans la *praxis textuelle* juridique. La textualité juridique est peut-être absconse mais nul n'étant censé l'ignorer la praxis textuelle jurique demande des *tiers interprètes et médiateurs* facilitateurs d'accès entre l'instance énonciative et les énonciataires que sont les usagers, les sujets de droit, les citoyens. Actuellement ce *tiers de médiation* pose de plus en plus problème sans doute parce que d'une certaine façon la fracture sociale se concrétise et que l'on constate l'apparition d'une société duale entre d'une part l'Etat et ses élites et d'autre part une société civile désagrégée[571]. Mais sans doute aussi parce que l'exigence de réappropriation juridique est plus grande que jamais. Cette fonction de médiation excède les simples limites traditionnelles de la justice comme espace institutionnel et elle se développe à ses marges[572] elle devient le fait des citoyens eux-mêmes qui développent cette activation de la régulation sociale et décentralisée. Jean François Six a le mérite d'avoir beaucoup fait pour développer la compréhension de cette fonction. Il remarque que cette nécessaire amélioration de la médiation se développe d'autant que plus l'avancée de l'égalité dans le corps social accroît la rivalité et les conflits. Ce qui n'est pas mauvais en soi, nous avons vu que cela était la conséquence d'une baisse du sacral, à condition qu'on apprenne à réguler ces conflits dans un sens de paix plus haute. Enjeu de notre époque à tous les niveaux institutionnels. Au coeur de ce défi la fonction du *tiers médiateur* est à la fois celle de l'interprète et de l'arbitre. Cela ne va pas sans risque, aussi est-il bien utile de se préoccuper d'une déontologie, voire d'une éthique[573] de la médiation. Cette question sera reprise plus bas car il nous semble que ce concept de tiers médiateur apparu dans le domaine du droit concerne aussi à plus d'un titre l'éducatif.

Mais avant de terminer ce repérage hâtif des tiers du juridique arrêtons-nous un instant sur cette textualité et ses praxis à bien des égards exemplaires.

Malgré ses imperfections le droit en effet est un modèle pour toute réflexion sur le texte, comme pour toute réflexion sur le dépassement de la violence. Le droit s'offre (ou

---

[570] Voir Cornu, G., *Droit Civil, Introduction : Les personnes- Les biens*, Éditions Montchrestien. 1885.

[571] Voir ici Jean François Six, *Dynamique de la médiation*, Desclée de Brouwer. 1995.

[572] Voir ici les travaux de Jean-Pierre Bonafé-Schmitt "Une esquisse d'état des lieux de la médiation" in *Le groupe familial* n°25, La médiation dans tous ses états, oct_dec. 1889. "La ou les médiations des conflits" in *Migrants-Formation*, n° 92, Violences, conflits et médiations . 1993.

[573]Voir ici encore Six qui a pris toute la mesure de l'ambiguïté de la fonction de médiation et qui s'emploie à édicter sa praxéologie, *op. cit.* ou encore "Pour une éthique de la médiation", in *Le groupe familial*, *op. cit*.

s'impose) à la compréhension de tout un chacun. Il fait non seulement de la règle et de la loi une obligation générale mais par sa présomption de communicabilité il fait du sens une règle trans- et inter-personnelle. Le droit par sa simple existence présuppose la communicabilité et l'intercompréhension. Mais comme celle-ci n'est pas toujours de *fait*, le droit exige et présuppose une praxis de médiation, de vulgarisation, une pédagogie. Nous découvrons par là que le droit est une forme d'*a priori communicationnel* qui implique une éducation. Le droit, en outre, pour favoriser son application doit mobiliser une contribution inter- et pluri-disciplinaire. Sont convoquées (ou devraient l'être) pour l'exégèse et la vulgarisation du texte juridique les différentes disciplines du langage et de l'homme. Sont convoquées pour l'examen critique des fonctionnements et dysfonctionnements du droit (le judiciaire et droit pénal moderne) différentes méthodes des sciences humaines et médicales. Ainsi le juridique (sinon encore *en fait* du moins *en droit*) nous apparaît-il comme un modèle de la communication intertextuelle dans la cité épistémique au service de l'homme. Dès à présent nous pouvons remarquer cette vocation du modèle juridique à inspirer une juridiction de L'intertextualité au service de l'homme. Privilège qui nous parait *mutatis-mutandis* partageable avec l'éducatif. Le droit implique non seulement une éducation mais une science ou une philosophie du texte[574] pour s'exercer. Le droit plus encore que la science et le savoir exige une éducation et une théorie du texte pour pouvoir être communiqué à chacun. C'est dire, en fait, que la vocation du droit comme celle de la science est bien en contradiction avec le sacral qui réserverait pour quelques heureux élus les secrets. Le droit donne et demande le partage. En cela le droit place tout un chacun dans la double injonction inconfortable de l'école qui offre ce qu'elle impose et qui impose ce qu'elle offre. Double injonction de l'inter-dit. Don duquel on est vite le débiteur obligé. Il est difficile de soustraire au lien juridique, le *vinculum juris* compromet autant que le lien compromettant du pacte symbolique. Le sujet de droit est assujetti il est un (ir) responsable en sursis.

Cette constatation nous ramène à la situation d'énonciation du droit. La loi émane du pouvoir législatif celui-ci à la fois Prince et législateur (son substitut) émane de la volonté générale. Le Prince comme *tiers d'émanation* est (proche du Léviathan de Hobbes) est un tiersus gaudens, une sorte d'hypostase du consensus des rivaux réconciliés dans le pacte. Ce *tiers de représentation* est celui qui va incarner la volonté générale comme volonté de tout un chacun. Ce faisant s'il est celui qui représente l'intérêt de chacun (celui du droit subjectif) mais il est par là-même celui qui peut s'opposer à certains particuliers pour en protéger d'autres. Ici le droit objectif apporte son concours au droit subjectif là où il peut paraître s'y opposer.

On voit bien comment le *tiers de représentation* qui émane du consensus va devoir devenir le *tiers arbitre* là où le conflit resurgit entre certains antagonistes et parties. Mais le tiers arbitre est en même temps le *tiers garant* d'un pacte déjà conclu. Là où l'accord a défailli l'accord demeure encore grâce au tiers juge garant de la permanence de la volonté du pacte. Malgré les préjudices et les dommages subis ou infligés malgré les hostilités

---

574 Voir à ce niveau-là les réflexions de Jacques "Interpréter, prototype ou simple ressemblance de famille, in *Interprétation et droit*, sous la dir. de Amselek, P. Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 1995.

déchaînées le juge est le tiers garant de l'accord précédemment conclu. Il permet d'anticiper sur l'accord ultérieur retrouvé sans pré-judice sans pré-jugé : là le jugement garantit la paix. Le *tiers juge* est celui qui va trancher dans le litige, celui à qui appartient la décision, le dernier mot, à moins qu'il ne soit fait appel vers un autre tiers juge, jusqu'au dernier recours.

Tiers de représentation, *tiers arbitre, tiers garant, tiers juge*, sont bien chaque fois une réelle fonction triadique et ternaire. Il s'agit chaque fois de faire jouer un troisième entre les deux parties antagonistes.

Portons maintenant notre attention vers la notion du *tiers témoin*. Celle-ci peut avoir deux compréhensions. L'une triviale qui se ramènera aux précédentes. Le tiers témoin lié à une partie (ou témoin neutre et impartial) qui a une position tierce entre les deux plaideurs contradictoires. Mais nous pouvons aussi voir un tiers témoin comme celui qui témoigne d'une réalité supérieure. Ce tiers témoin est un gêneur, il témoigne du Droit contre le droit lui-même. Il est celui qui invoque le droit naturel contre le droit positif des lois en vigueur *hic et nunc*. Il est Antigone qui invoque les lois immuables et transcendantes au-dessus du tyran et de ses lois arbitraires. Il est le martyr (le témoin) d'un universel au-dessus de l'arbitraire relatif ou de l'universalité formaliste du Prince[575]. Droit en tant qu'il passe infiniment le droit. Droit de l'homme en tant qu'il passe infiniment l'homme ? Ce tiers témoin ou *tiers martyr* ou *tiers dissident* incarne non seulement le droit mais le devoir de se rebeller contre l'ordre juridique injuste. Cette instance-là du tiers n'est peut-être pas immédiatement liée à la position du troisième homme mais elle semble à un niveau méta-juridique cependant bien provenir de l'exigence ternaire (voire trinitaire[576]) de l'intégration du tiers comme appel à surmonter tout manichéisme. Position tierce éthiquement et logiquement supérieure à l'un ou l'autre parti des doubles rivaux. Cette justice là, d'un ordre logique et anthropologique supérieur, semble moins appartenir aux vertus cardinales qu'aux vertus théologales et elle tend vers la charité.

Après ce parcours trop rapide du jurique et de quelques unes des figures du tiers qu'il implique on aura compris qu'il n'était pas impossible de les transposer à la situation éducative ce qu'on va s'efforcer de faire à travers la description d'une configuration canonique de la communication éducative.

TIERCEITE CANONIQUE EN EDUCATION

---

[575]Trigeaud voit dans cette fonction la manifestation d'une universalité qui serait davantage du côté de la personne que du côté du formalisme. Ici il oppose Rosmini à Kant "..*juste universel, d'une universalité réelle, comme l'enseigne Rosmini et non d'une universalité formelle, à la façon kantienne qui peut s'accompagner d'une lésion de la personne, au nom de la raison*", *Persona ou la justice au double visage*, Trigeaud, J.M., Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1990. p. 32. En ce qui nous concerne nous avons déjà souligné combien l'universalité abstraite de la Raison (héritage du logos des stoïciens, de la philosophie des lumières, de certaines compréhensions de l'hégélianisme et du kantisme) nous semblait loin de l'universalité de la personne comme règle anthropologique de l'intégration du tiers qui conduit vers un véritable dépassement de la violence.

[576]Comme la troisième personne trinitaire est le (*paraclet*) l'avocat vivifiant d'une justice supérieure.

Désormais nous pouvons compléter notre description de la relation éducative. Nous avons, plus haut, décrit les configurations triadiques dysfonctionnantes à partir des processus de *skandalon* et de *pharmakon.* Nous avons inventorié quelques figures de tiercéité problématiques. Nous pourrions maintenant tout au contraire envisager les configurations dans lesquelles d'autres figures du tiers favorisent un processus d'identification personnifiante. Il sera opportun pour conduire cette description de manière systématique de reprendre le plan du paragraphe précédent consacré à la tiercéité dysfonctionnante et de repérer les figures optimales du tiers selon les trois pôles de la relation éducative (enseignant, élève et savoir). Pour cette description, certaines figures du tiers rencontrées dans d'autres contextes et types de textes seront transposés dans les dispositifs interlocutifs de la textualité discursive éducative. Il nous appartiendra de montrer qu'elles s'acclimatent naturellement à ce terreau des praxis éducatives.

Parcours des trois pôles de la relation éducative qui devra se faire sans tomber dans le piège binaire que notre étude du paradigme trinitaire nous aura permis de déjouer. Il ne s'agit pas d'étudier successivement et de façon juxtaposée des relations dyadiques : la relation entre l'élève et le maître, la relation entre l'élève et le savoir, puis la relation entre le maître et le savoir. Nous ne pouvons plus tomber dans cette binarisation du triangle pédagogique ou didactique. Désormais nous savons que saisir le dispositif triadique ne suffit pas. On y réinstalle le plus souvent ses réflexes dualistes. Il nous faut intégrer une exigence d'approche ternaire. C'est dire que nous devons toujours considérer les termes d'une relation en fonction du tiers (tiers+n) qui les modifie et les transforme. Quelle sera la relation maître-disciple dans leur rapport au savoir approprié/désapproprié ? Quelle sera la relation de l'enseignant à son savoir et sa discipline dans son rapport aux élèves ? Quelle sera la relation des élèves dans leur rapport au savoir comme tiers, à l'enseignant ou au troisième élève comme tiers, etc. ? Voilà en quoi consistera notre souci d'une véritable ternarisation de l'approche relationnelle éducative. Plus encore, puisqu'ici nous avons le souci de discerner la configuration canonique il nous faudra envisager au-delà du ternaire le trinitaire comme idéal du ternaire. Idéal éthique : celui du dépassement de l'exclusion violente du tiers. Mais aussi idéal logique : celui d'une réciprocité trois fois activée celle de la *circumcession*.

Enfin nous aurons soin de ne pas apposer un modèle canonique figé et intimidant par son utopisation irénique crispée (Jacques). Il nous dissuaderait finalement par sa perfection même de toute tentative d'assomption praxique. Nous avons vu que l'*a priori relationnel* est un *a priori-a posteriori* c'est dire qu'il est active transformation praxique d'une empirie où le désordre et la cacophonie l'emportent mais où on peut faire advenir et émerger la règle de la vie bonne qui déjà cependant nous précède et nous inspire. La tiercéité canonique est *une praxis textuelle* de personnification elle procède par l'affrontement patient sans violence des dysfonctionnements et des accidents de la confiance vers la réciprocité. Elle fait agir patiemment les procédures interlocutives d'intégration du tiers et de régénération de la communication. La tiercéité canonique en éducation est un *a priori relationnel* qui passe par une *praxis textuelle.*

L'enseignant médiateur et les figures du tiers canonique

Une méta-fonction de *tiers médiateur* nous permet d'articuler les différentes vocations de la tiercéité canonique concernant *la praxis éducative* de l'enseignant. Nous allons tenter de la décliner dans leur variation.

***** Le tiers enseignant médiateur entre le sujet et lui-même

L'enseignant *médiateur oblatif* entre l'élève actuel et l'élève lui-même comme terme du parcours de personnification. Pour permettre à l'élève d'advenir et de devenir personne, l'enseignant sera le contraire du modèle-obstacle. L'attitude oblative, de don désintéressé, consistera à exercer la mimésis de médiation sans capturer ou détourner le désir légitime pour l'objet de savoir. ce qui impliquera souvent d'exercer dans la réparation de la confiance mise à mal par l'échec. L'enseignant médiateur oblatif devra forcer la confiance de l'élève enfermé dans la mauvaise estime et le dénigrement de soi. L'estime de soi ne se gagne pas de soi à soi. L'identification personnelle se fait avec le concours de l'autre dans la praxis. Elle passe par l'autre et son regard transformé. Elle passe par l'action qualifiante requalifiée par le regard du tiers. Cela ne peut se faire à l'école que par une dynamisation de l'apprentissage. Le médiateur oblatif devra donc forcément être le *médiateur interprète* qui favorise l'appropriation du savoir. Il se trouvera aussi être celui qui favorise la prise et la reprise de parole dans le champs discursif des antagonistes (*médiateur arbitre*). Il inventera pour cela des dispositifs interlocutifs adéquats. Dans les petites classes de l'école primaire, dans le secondaire comme dans le supérieur le médiateur oblatif tient bon dans la confiance accordée à l'enfant l'élève ou l'étudiant. Il accorde son crédit dans la situation de prématuration pragmatique sans baisser démagogiquement le niveau des exigences. Pour cela il met en œuvre ses propres savoir-faire pédagogiques et didactiques tous au service de son savoir-être éducateur. Sans cesse il doit faire un travail sur sa propre volonté de puissance sans mortification mais dans une joyeuse confiance en lui-même et dans l'aventure personnifiante qui l'engage. C'est en cette ascèse essentiellement que consistera son savoir-être médiateur oblatif.

***** Le tiers enseignant médiateur entre le sujet et l'objet de savoir

Le médiateur oblatif est avant toute chose un bon professionnel qui connaît sa discipline et la manière de l'interpréter et l'inter-médier auprès de l'élève. *Le médiateur interprète du savoir* est en même temps savant dans sa discipline et dans l'art de la faire entendre à l'élève. L'entrée dans le ternaire dissout l'éternelle dichotomisation binaire qui jusqu'à la lassitude évoque l'opposition entre le didactique et le pédagogique. Incessantes et stériles controverses dues à l'incapacité de concevoir le fait ternaire de la relation éducative : on enseigne quelque chose à quelqu'un. Le fait relationnel de l'enseignement exige qu'on mobilise tout autant un savoir sur l'objet en situation d'enseignement que sur le sujet élève en situation d'apprentissage. Le médiateur du savoir disciplinaire doit prendre en compte le fait qu'il s'agit de permettre une appropriation particularisée de faits scientifiques attestés de façon plus objective et universelle. Aussi doit-il concevoir la textualité éducative comme une praxis où la communicabilité est condition de la signifiance. Il est celui qui favorise la reformulation des *questions préalables* vers la *question initiale* (Jacques). Pour cela il doit laisser émerger les questions de l'élève. Il est celui qui déconstruit et fait déconstruire les erreurs et les obstacles épistémologiques (Bachelard). Grâce au soutien et au relais qu'il offre pour la formulation des questions et la reformulation des *concepts spontanés* il

instaure un *espace potentiel de développement* pour l'élève (Vygotski). Ce qui était possible grâce à l'intersubjectivité devient alors intrasubjectif. Il remobilise les aptitudes à conceptualiser en proposant des réseaux conceptuels. Il optimalise l'aptitude à abstraire en proposant des situations problèmes, des occasions de comparer et d'extraire des schèmes. Mais s'il favorise la relation d'appropriation du savoir c'est aussi parce qu'il est celui qui permet aux sujets d'entrer en relation de conflit socio-cognitif (Doise, Mugny, Perret-Clermont,..). Cependant cette fonction de la médiation sur laquelle insistent à juste titre les discours sur l'éducation[577] ne saurait s'exercer valablement sans être intimement imbriquée à l'autre fonction de médiation sur laquelle insistent plutôt les juristes, celle du *tiers de médiation arbitre*.[578]

***** Le tiers enseignant médiateur entre les sujets en discorde

Effectivement, il nous est apparu avec assez d'évidence que le conflit socio-cognitif, ce bon conflit euristique qui vient troubler un ordre irénique volontiers mystificateur, n'était évidemment pas la discorde ni le chahut anomique qui sont exercice de la violence. Aussi pour que fonctionne dans la liberté relative le conflit cognitif sans être trop perturbé par les enjeux socio-émotifs des sujets en présence il importe que l'enseignant assume une fonction judicative de régulation sociale[579]. Il doit être le *tiers garant* de l'exigence de droit et de justice, garant de la légitimité institutionnelle de l'école qui est le droit au travail et à l'apprentissage, et au sens. Au-delà du respect des règlements institutionnels il doit être le *tiers témoin* d'une exigence plus haute de justice personnelle dans le souci des personnes. Il peut avoir à se prononcer sur l'arbitrage des conflits et des contentieux plus graves entre les sujets en discorde. Sans se dérober il sera alors l'arbitre juste et neutre sans neutralisme lâche. Selon l'âge et le niveau des élèves il est important que l'enseignant puisse favoriser le règlement des bagarres, des litiges, des différends. Il veillera cependant à ne pas excéder sa fonction qui reste celle d'un enseignant et non directement celle d'un auxiliaire de justice. Il exercera cette médiation avec la prudence respectueuse de celui qui évite toute manipulation[580] des autres (autres de l'équipe éducative comme autres élèves). On ne capture pas la fonction juridique au détriment de la responsabilisation de chacun mais on ne se dérobe pas quand il s'avère indispensable de l'incarner. Devant la lâcheté quotidienne et sacrificielle des petits règlements de comptes au détriment des plus fragiles, devant la dureté des gangs et de leurs leaders, devant l'arbitraire des rationalités abstraites institutionnelles, l'enseignant témoigne. Sa présence et sa parole même gênante et dissidente est alors invocation d'une justice plus haute.

---

[577] Voir A. Cardinet *Pratiquer la médiation en pédagogie,* Dunod, 1995.

[578] Voir Jean-François Six, *op. cit.*

[579] Celle-ci pourra s'exercer de façon formelle officielle et solennelle ou au contraire, de façon indirecte, légère, humoristique, dédramatisante selon les situations. Il s'agira toujours de refuser caution à l'agresseur, de proposer un soutien revalorisant à celui qui est disqualifié, d'assumer une fonction de pacification en rappelant les règles de modération, de prudence, de scientificité, de respect.

[580] Six insiste avec raison sur la nécessité d'une déontologie pour les médiateurs, la formation des enseignants devrait s'en préoccuper. (*op. cit.* pp. 211-234.)

Il va de soi que cette fonction naturellement attribuée à l'enseignant dans la relation éducative puisse être le cas échéant partiellement ou en partie tenue par d'autres (autres dans l'équipe éducative, autre élève plus âgé ou aillant une fonction de tuteur etc.). Mais dans ces cas là il faudra être particulièrement vigilant sur l'éthique et la déontologie et veiller à ce que des sujets manipulateurs ne monopolisent des positions de pouvoirs au détriment d'autres. Il semble qu'à partir des concepts ici dégagés une *praxis éducative bonne* puisse progressivement formuler des règles en accord avec les éléments de l'anthropologie relationnelle éducative.

L'élève comme tiers intégré dans une praxis de personnification

Dans une dynamique personnifiante bonne, l'élève est intégré à divers niveaux. Partout où existait la dissonance, la faille la rupture, l'exclusion l'élève peut désormais trouver place, prendre part, participer.

***** L'intégration de soi à soi

Le processus éducatif par la dynamique d'identification personnifiante qu'il autorise permet à l'élève de se réunifier. Dans l'espace interlocutif grâce à la médiation d'adultes et d'enseignants tiers médiateurs oblatifs il a pu se réconcilier avec ces voix en lui qui étaient jusque là hétérogènes. Celui qui était toujours déprécié délocutivement s'était confondu avec cette définition stigmatisante de lui-même proposées par l'autre. Désormais il n'est plus le délinquant ou "le nul" en échec. L'élève intégré est engagé dans une tâche d'identification personnelle où il est amené par l'autre à se qualifier par ses savoirs, par ses actes et ses efforts de façon valorisante. Il s'est engagé allocutivement dans les travaux et les débats de la classe. on l'a amené à entendre ce qu'il proférait, à se définir dans la retro-référenciation par le biais de la parole échangée. Il a pu se distancer par rapport à ses fascinations, ses blessures, ses meurtrissures. Il est sorti de la polyphonie "cacophonique" et "schizophonique" où il était prisonnier. Il a identifié, reconnu et désintriqué ces différentes instances énonciatrices qui parlaient en lui à sa place. Il a pu mettre à plat les contradictions sans les situer de façon manichéenne et violente en accaparant ou en déniant le sens. Il a pu reconnaître une place habitable pour lui comme pour l'autre.

***** Le tiers intégré dans une communauté ouverte

Sans être l'exclu ni l'assisté otage des rivaux le tiers intégré à une communauté de parole et de praxis ouverte est personne. Il a accompli le parcours identificatoire grâce à d'autres et malgré d'autres selon les différentes places du pronom personnel. S'il est inclus dans un nous de réciprocité ce n'est pas à l'expresse condition de s'identifier contre certains. Il assume sa solidarité mais contre personne. Il assume sa singularité mais dans la conscience de sa ressemblance avec l'autre autant que de ses différences. Il n'esquive pas les conflits mais il ne les recherche pas. Il peut combiner harmonieusement plusieurs appartenances communautaires. Il poursuit son identification personnelle dans l'apprentissage au service d'une tâche qui contribue à sa libération et à celle de l'autre dans le souci d'institutions plus justes (Ricœur). La seule issue hors du sacré sacrificiel est celle d'un sacré plus pur : celui d'une intersubjectivité qui met au centre, le tiers et le pauvre. On l'aura compris, cela ne remet pas en question le choix d'une éducation laïque, mais cela

impose, au contraire, la recherche d'une définition dialogale de l'universel dans la relation éducative. La seule alternative possible, ici, est celle d'une évaluation vraiment qualitative centrée sur le savoir-vivre, le savoir-être, le savoir-être-avec. Concevoir la classe comme un espace relationnel d'intégration du tiers, le tiers étant le plus démuni, le plus en difficulté, le plus "handicapé" en certains comme en chacun et en tous. La synergie relationnelle n'opérant plus *comme collusion de chacun contre* ce et celui qui est à exclure, mais comme *coalition pour* le bien être du plus en difficulté (en soi et en l'autre). Les expériences actuelles d'intégration véritable nous montrent qu'il ne s'agit pas d'une utopie mais d'une réalité surprenante, la folie des "*Béatitudes*" cette inversion des valeurs qui met au coeur des processus interlocutifs le plus fragile, le plus pauvre, peut seule rétablir une véritable justice et assainir raisonnablement, pour chacun, l'atmosphère relationnelle. Son rapport au savoir est un rapport d'appropriation et de désappropriation dans une finalisation qui est celle de significations nouvelles du sens et de la vie des personnes. C'est à travers les praxis discursives et textuelles qu'il poursuit cette identification personnelle où il contribue à celle des autres, à l'augmentation des significations par la conception et la réalisation d'institutions plus justes.

Le savoir comme praxis textuelle de l'intégration du tiers.

Ainsi nous avons pu pressentir la classe et l'école comme un espace de personnification personnelle à travers des *praxis interlocutives* dans lesquelles les disciplines et les savoirs constitués puissent s'échanger et se parfaire. Il est temps de définir plus explicitement ce concept central jusque-là utilisé de façon implicite.

L'éducation sera personnifiante dans la mesure où les *praxis discursives* de la classe et les *praxis textuelles* du savoir seront vécues selon des processus et des réseaux interlocutifs de l'intégration du tiers. Dans ces constellations dynamiques d'identification personnelle le savoir n'est plus objet réifié mais il devient *praxis personnifiante*. Cette promotion réciproque des interlocuteurs et des interacteurs à la personne se fait grâce aux significations et aux actions des *praxis discursives* avec leurs exigences et leurs conditions propres.

L'approche textuelle personnaliste initiée par Jacques devient déterminante pour percevoir et décrire l'enjeu des *praxis éducatives*. Pour décrire la textualité éducative il faut bien la saisir dans son redoublement ou plutôt dans son intrication intime avec d'autres textualités qui sont celles des grands domaines disciplinaires du savoir. Si la relation éducative produit conjointement des personnes et des savoirs, il n'y a pas disjonction ou juxtaposition de deux types de textualités. Dans la conception binaire on considère qu'il y a deux textualités plus ou moins bien coordonnées ensemble. La textualité éducative ou pédagogique vide de significations et de contenus viendrait soutenir et mettre en valeur les différentes textualités disciplinaires avec leurs exigences formelles et conceptuelles. Tout au contraire nous pensons que les textes du savoir ont une modalité spécifique éducative.

Chacun d'eux quel qu'il soit (mathématiques, biologie, philosophie, littérature, etc.) selon les praxis qu'il permet offre à certaines conditions la possibilité d'une genèse conjointe des significations et personnes. Notre thèse est qu'il existe des modalités spécifiques pour ces textes d'offrir une onto-anthropo-genèse du dépassement de la violence. Comment et à

quelles conditions ces textualités peuvent-elles être des praxis personnifiantes (c'est-à-dire des espaces de genèse du sens et de sujets dans une perspective d'intégration du tiers) ? Voilà les questions vives de l'anthropologie relationnelle éducative. Celle-ci comportera une trans- et une inter-textualité mais des régionalisations spécifiques. La genèse interlocutive et textuelle de la personne croise ainsi une évaluation des textes et une sélection de leurs praxis de dépassement de la violence.

Tout un champ immense et encore inexploré s'offre ainsi à l'anthropologie relationnelle éducative à partir des hypothèses de la philosophie du texte à la croisée des grandes disciplines qui sont peut-être à repenser à partir de cette notion de texte. L'approche textuelle (implicite) de Girard croisée avec l'approche textuelle (explicite) de Jacques permet d'envisager une véritable généalogie des types de textes et de leurs genres selon leur fonction anthropologique. Depuis les textes bibliques un processus est à l'œuvre dans la culture[581] qui à travers la diversité des pratiques textuelles dans l'évolution de leur phylum propre comme de L'intertextualité qui joue, par leurs protocoles interlocutifs peuvent instaurer les bases de pactes relationnels moins violents.

L'identification des personnes se fait par un parcours interlocutif à travers les instances personnelles celui-ci se mène dans les pratiques discursives et textuelles et à travers leurs dispositifs. Ainsi le texte avec ses potentialités est-il agi et joué, il donne lieu à une véritable praxis discursive comme processus d'intersubjectivation et non plus seulement de subjectivation par le symbolique. La *praxis* aristotélicienne s'opposait à la notion de *theoria*, dans une acception marxiste elle ne s'y oppose plus véritablement mais elle indique un processus de transformation réciproque de l'objet et du sujet dans une relation qui est action autant que connaissance. Le concept redéfini dans le cadre de l'anthropologie relationnelle conservera des traits définitoires précédents mais en accentuant l'aspect intersubjectif de la transformation, la praxis est un processus relationnel qui croise intimement la relation objectale et la relation subjectale dans une transaction au moins triadique. Le sujet est lui-même en retour, profondément modifié par son propre objet comme par les actions des autres rencontrés dans son activité. Ainsi, à travers le texte agi, de nombreuses pratiques discursives comme praxis sont-elles occasionnées, elles s'opèrent à travers les textes et selon leurs contraintes. Des instances interlocutives distinctes (locutives, allocutives ou délocutives, réelles ou fictionnelles) permettent tour à tour au sujet d'être caractérisé, de se reconnaître, de se définir, de se déplacer et de se transformer en agissant sur les autres et sur le monde. À travers la mise en réseau des places énonciatives, de nombreuses manifestations de sui-référenciation et de retro-référenciation sont rendues possibles qui agissent sur le sujet qui s'y engage pour le

[581] Cette évolution n'est cependant ni automatique ni irréversible. Contrairement à ce que la phénoménologie de l'Esprit hégélienne parait suggérer, elle n'est pas l'œuvre anonyme et toute puissante d'un Esprit Absolu universel et rationnel qui ferait fi de la liberté des personnes, en instaurant un dépassement. L'homme est libre, il peut faire obstacle et résister à la réduction de la violence. Le pacte de l'anthropogenèse non-violente demande une adhésion libre de chacun dans sa responsabilité et dans un travail sur lui et sur la relation humaine, par la relation humaine. Dépassement non-hégélien fragile et toujours remis en question.

transformer. Selon les textes des processus de personnification sont ainsi possibles selon leurs modalités propres. Prendre la mesure de cela pour accroître ou modifier le phénomène est considérable pour l'éducation. Les dispositifs interlocutifs à travers lesquels la personne putative est amenée à se présenter dans son parcours existentiel, dans sa praxis discursive, sont les médiations éducatives qui forgent et permettent son développement. Barthes (quoique selon d'autres présupposés) évoquait dans son célèbre essai sur Loyola comment le *texte* religieux *agi* à travers *Les Exercices Spirituels,* articulant plusieurs genres (méditations, prières, colloques, préambules, dramatisation en pensée de certaines scènes évangéliques etc.) permettait au sujet d'accomplir en soi, à travers la polyphonie énonciative mise en œuvre, une véritable théophanie intime. Les différents dispositifs interlocutifs autorisent ainsi une véritable conversion personnelle pour intégrer les différents points de vue. On se doute bien que les triades mises en place par le texte de Loyola ne sont pas équivalentes à celles de la scénographie textuelles du texte sadien ni fouriériste. Outre qu'il est agi (passif) comme une partition jouée sur le carrousel des positions possibles on peut ajouter que le texte agit (actif) sur les sujets qu'il transforme en retour. D'autres praxis textuelles éducatives, politiques, thérapeutiques, juridiques, selon d'autres valeurs, à travers d'autres textes et genres agis et agissant peuvent permettre aussi une construction des personnes.

Le cas est particulièrement évident pour le texte littéraire mais il n'est, bien sûr, pas le seul. Si nous prenons le texte littéraire nous voyons grâce aux outils forgés par l'anthropologie girardienne et par la critique textuelle de la pragmatique personnaliste comment ce texte a pour vocation de dépeindre le désir dans sa réalité mimétique avec ses conséquences violentes. Il peut aussi contribuer à son dépassement, il a donc une portée éducative toute particulière[582]. L'exemple du texte littéraire dans son croisement avec la pratique éducative aide à saisir à quelles conditions ces pratiques peuvent être personnifiantes.

***** Praxis textuelles littéraires et éducation

Les potentialités de la praxis textuelle littéraire ont toujours été prises très au sérieux dans l'éducation. Il est opportun de reformuler cet intérêt avec les outils conceptuels de l'analyse textuelle. Le texte littéraire et théâtral ainsi ne sont-ils plus simplement considérés comme des objets résultant de la structuration de matériaux signifiants mais comme réseaux de mise en relation par et pour la production de significations. Formidable carrousel interlocutif qui articule de nombreuses places interlocutives (auteur, narrateur, personnage, narrataire, lecteur, etc.) démultipliant ainsi un processus d'identification des sujets par l'intersubjectivité qu'il déploie. Ainsi le texte littéraire est-il non seulement production structurée de signifiants par l'intermédiaire de la structure discursive d'une fiction mais élucidation d'un sens dont les significations ont pour référence le désir avec ses complications. Dès lors la pratique textuelle littéraire devient tout à la fois effet et cause de

---

582 Je me permets de renvoyer ici à un article qui développe cette question voir Martinez, ML., "Pour une anthropologie relationnelle en littérature au service de l'éducation", in *Philosophie du langage esthétique et éducation*, coord. par Berthier, P., Dufour, D. R., L'Harmattan. 1996.

la transformation de celui qui écrit ou de celui qui entre en lecteur sincèrement impliqué dans le pacte de lecture sur l'axe de la communicabilité. La pratique du texte littéraire devient donc *praxis* où le sujet, en retour, est transformé par son objet et son action.

Cette aptitude du texte littéraire et particulièrement du texte théâtral à la mise en relation[583] n'a pas échappé aux lecteurs attentifs. Il manquait cependant l'outillage conceptuel que les analyses dialogiques de Bakhtine et les analyses dialogales de Jacques allaient fournir pour rendre ces intuitions plus opératoires.

La communication littéraire permet de façon exemplaire une interlocution personnifiante. Cette exemplarité de la communication théâtrale et littéraire, n'est sans doute pas étrangère au fait que le concept prenne son nom dans l'origine théâtrale : *persona* le masque ou l'acteur comme médiation, comme instrument même de cette prosopopée qui permet au "il" du personnage de dire "je" *in praesencia* . Exemplarité qui n'est cependant pas automatique : elle dépend de l'auteur et de sa capacité à actualiser cette aptitude personnifiante du dispositif énonciatif. Cela tient à la relation entre les trois pôles du dispositif énonciatif - auteur/personnage/lecteur ou spectateur- et à la qualité de cette transaction ternaire. Collusion, identification, manipulation, éviction, tout se joue dans le réglage subtil de la proximité et de la distance dans la relation. Le critique littéraire Mikhail Bakhtine dans une étude très intéressante[584] accordait pour sa part un intérêt extrême au réglage de la relation entre l'auteur et le personnage. Réglage qu'il voulait à la fois d'une juste *transgrédiance* (extériorité) et d'une juste *empathie* (intériorité). Girard a suggéré que cela dépendait du degré de lucidité sur la relation humaine. Si certaines œuvres sont *romanesques* d'autres sont *romantiques* et entretiennent toutes sortes d'illusions.

Un certain théâtre, un certain roman, un certain art, peuvent en effet écraser toute distance et toute liberté relationnelle vivifiante entre l'auteur et ses personnages ; entre l'auteur (sans oublier tout le collectif artistique dans le théâtre) et le lecteur (le spectateur) ; entre le lecteur (ou le spectateur) et les personnages. A quoi tient la puissance personnifiante d'une œuvre d'art ?

J'ai tenté une explication du processus dans un article[585]. J'ai pensé qu'il fallait prendre toute la mesure des concepts bakhtiniens de *dialogisme* et de la perspective

---

583 " *Il y a une phénoménologie à établir des rapports ; du toi au moi,-du moi au nous,-du toi au nous,-du nous au moi,-du nous au toi,-enfin du nous au nous. Il faudrait aussi distinguer : le toi en moi d'après le moi; -le toi en moi d'après le toi,- le moi en toi d'après le moi; -le moi en toi d'après le toi; -le moi en soi d'après le toi ;-le toi en soi d'après le moi. Ce travail pourrait être repris du point de vue du nous . Et enfin du point de vue de la connaissance d'une tierce personne, d'un " lui ". De tels jeux de glace paraissent puérils ou étranges. Ils sont toutefois la matière de la psychologie vécue, et les littératures du monde entier n'ont pas d'autre occupation que d'en essayer une analyse. "* ; *La Réciprocité des consciences*, Nédoncelle M. (*op. cit.)*

584 Bakhtine, M., "L'auteur et le héros" in *Esthétique de la création verbale*, trad. du russe par. Alfreda Aucouturier, préface de Todorov, Gallimard, 1979.

585 Voir "Théâtre et émergence de la parole" : deux dialogismes entrecroisés", in *Le dialogue*, coord. par Maurand, Toulouse Le Mirail, 1991.

jacquéenne du *dialogal*. Par son dispositif interlocutif, en effet, le texte théâtral, de façon exemplaire mais sans doute aussi tout autre texte fictionnel et même bien des textes non-fictionnels en tant que grandes matrices anthropogénétiques ont cette aptitude à permettre l'intégration du tiers. Par ces procédés inventifs on a l'improbable selon Benveniste c'est-à-dire le *il* qui dit *je* au cœur même de l'interlocution des deux autres personnes.

En effet, si nous considérons que le texte est essentiellement une mise en relation, selon des dispositifs réglés de voix différentes nous pouvons discerner deux grands axes dialogiques qui tissent véritablement la textualité. Le *dialogisme interne* et le *dialogisme externe* s'imbriquent comme la trame et la chaîne constituant le réseau des voix du texte. Considérons-les un instant séparément afin de mieux les concevoir dans leur intrication.

Le premier de ces grands axes est ce que Bakhtine a nommé le *dialogisme externe*. Tension première de la communicabilité du texte. Elle concerne les partenaires de la communication artistique. Elle rejoint l'auteur et le lecteur par l'intermédiaire des personnages. Ce dialogisme externe est aussi appelé quelquefois la communication *extra-diégétique* (diégèse = récit). Tension de base de la communicabilité du texte elle tend la toile de fond de l'événement textuel. Elle est elle-même sous-tendue par une intentionnalité , un " vouloir dire " qui n'est sans doute pas simplement individuel, émanant du seul auteur [586], mais déjà profondément interactionnel. La production, l'écriture sont mues par un questionnement inter-rogatif relationnel (Jacques) et par un désir médiatisé (Girard) en prise avec l'autre, avec l'Autre. Les questions qui hantent tel ou tel, un lectorat, une communauté, une époque, etc. sont reprises à travers les particularités du questionnement d'un auteur. Contrairement à ce qu'une conception romantique de la création accrédite, l'œuvre n'est sans doute pas le seul fait d'une intentionnalité monologique de l'artiste génial individualiste mais elle est portée par un fait relationnel. Le texte est pris dans un réseau interlocutif relationnel, auteur et lecteur en sont les termes simples mais la relation peut se complexifier et devenir un produit relationnel. Elle peut passer par des intermédiaires du côté de l'énonciateur (éditeur, directeurs de collection, metteur en scène, acteurs, etc.) ou du côté de l'énonciataire (revues spécialisées, journalistes, critiques, etc.). La relation qui constitue le dialogisme externe peut être examinée selon les critères de l'analyse critique du désir mimétique qu'a établie. Elle peut ainsi être portée par la haine, les imprécations, etc. Elle peut être occasion de règlement de compte d'une subjectivité aigrie et pleine de ressentiment. Elle peut prendre pour cible le lectorat lui-même auquel elle s'adresse comme à un double anti-modèle chargé de tous les vices pour mieux mettre en valeur un moi paranoïaque innocenté et magnifié. Elle peut mettre en œuvre un processus collusif de connivence avec un lectorat soudé contre des boucs émissaires (telles communautés ethniques, tels groupes sociaux, telle personnalité etc.). Là encore le but est de magnifier le moi de l'auteur ou sa clique d'appartenance de façon plus ou moins subtilement manichéenne. Le lecteur qui se voit proposer d'entrer dans un tel pacte de lecture ou de

---

[586] Pour Bakhtine en effet si le concept de *dialogisme externe* apparaît il ne peut avoir qu'un sens faible. Il existe bien selon lui une certaine participation du lecteur ou de l'auditeur au sens par "*la compréhension responsive*" mais c'est de l'intentionnalité de l'auteur et de son énonciation propre qu'émerge la signification "*l'auteur est l'unique source de l'énergie productrice des formes*" (*op. cit*. p. 30)

représentation théâtrale ou filmique (ou encore selon les modalités du pacte que demande le médium et le support choisi par le texte) peut tour à tour à bon droit se sentir flatté ou blessé mais il est toujours manipulé.

Cette relation peut aussi être examinée selon les critères de la relation canonique (*dialogal* et *a priori transcendantal* selon Jacques). Dans ces cas-là l'œuvre littéraire (ou de tout autre type) présentera à quelque degré des caractéristiques du dialogal. Relation libératrice qui n'est pas caractérisée par des pressions manipulatrices ni des passions justificatrices d'un moi ampoulé. Ni contraint par une combativité haineuse et mortifère, ni animé par un souci consensuel démagogique et mensonger, un tel texte même s'il est virulent fait toujours honneur à l'homme jusque dans son refus de ce qui le salit. Il n'est pas marqué par quelque manichéisme et il comporte toujours une part de dénonciation des mensonges du moi propre. C'est à ce prix qu'il peut atteindre une véritable dimension universelle. Le pacte de lecture qu'il propose n'est plus collusif, il atteint désormais une portée qui concerne chacun, il est ouvert au tiers. Tel ou tel tiers communautaire ou personnel habituellement visé par le texte collusif ou idéologique peut entrer s'il en fait l'effort dans le réseau proposé par les places du texte. Il s'y sent admis non pour s'y installer confortablement dans le reflet flatteur de son moi et de ses opinions mais pour cheminer avec l'auteur. Il se sent interpellé "*Hypocrite lecteur*.." sans démagogie mais dans l'appel fraternel à la lucidité et à ce qu'il y a de meilleur en lui. Le lecteur est alors invité à retirer quelques masques en compagnie d'un homme ni meilleur ni pire que lui mais disposé à cheminer.

Ce qui se passe sur l'axe du dialogisme externe se transacte par l'intermédiaire des signes produits, des propos tenus par les instances énonciatives, des actions accomplies langagièrement. Selon les dispositifs énonciatifs on observera un *axe dialogique interne* qui vient organiser la médiation interlocutive entre les membres de l'axe *dialogique externe*. Ainsi au théâtre entre l'énonciateur principal (auteur singulier ou collectif, la troupe de la mise en scène et des acteurs) et l'énonciataire principal (les spectateurs), on distingue le réseau interlocutif des personnages du drame. Cet axe du dialogisme interne existe aussi bien sûr dans d'autres genres comme le roman. En littérature ce réseau du dialogisme interne est souvent appelé intra diégétique, mais sans doute n'est-il pas absent des autres types de textes ou d'autres genres qui ne sont pas narratifs. Dès lors qu'on a discerné ces deux dimensions dans qui tissent le texte on peut analyser et étudier la configuration relationnelle qui tend ou distend la relation entre les interlocuteurs.

Les critiques ont toujours examiné les relations dans le réseau relationnel des personnages. Le dialogisme interne sera fait d'antagonismes. Séduction, oppression, trahison, manipulation, complots, évictions, etc.. Au contraire on peut y trouver des relation d'amour, de pardon, de réconciliation etc..

Plus difficile mais peut-être plus déterminante sera la description de la violence et de l'éventuel dépassement de la violence sur l'axe du dialogisme externe. Cette relation triadique entre les interlocuteurs externes passe on l'a déjà dit par les intermédiaires intratextuels elle doit donc être examinée selon sa configuration transactionnelle. Ici cependant on rencontre une certaine difficulté qui vient du fait que les différents interlocuteurs n'ont pas le même statut ontologique. Les entités du dialogisme interne

(personnages fictionnels ou non mais êtres symboliques représentés) ne sont pas sur le même plan que les personnes concrètes du dialogisme externe que sont l'auteur, le lecteur, le metteur en scène ou l'acteur. Ces êtres de papier et non de chair, sortis de l'imagination pour être portés par la création et le jeu de la représentation au statut du symbolique peuvent-ils entrer dans des schématisations et des configurations relationnelles à parité avec des personnes empiriques ? La difficulté n'est peut-être pas si grande que cela car c'est sans doute par le partage du *symbolique* comme statut commun que peuvent se rapprocher personnes et personnages. Il importe en tous cas de la résoudre car la qualité même de la relation artistique tient à ce rapport non seulement entre l'auteur et le personnage (voir Bakhtine) mais aussi entre le lecteur (ou spectateur) et le personnage et par l'intermédiaire du sujet représenté entre l'auteur et le lecteur.

On évaluera selon les degrés du dialogisme et de la tendance vers le dialogal et donc la qualité de la relation. Est-elle violente ? De quelle manière ? Au contraire entre-t-elle dans une dynamique du dépassement de la violence ? Est-elle enfin réconciliée et apaisée ? De quelles manières ? Ainsi on pourra observer si cette relation est oppressive, confusionnelle, d'un dialogisme qui confine à l'aliénation schizoïde (tremblement entre les différentes instances énonciatrices auteur, narrateur, personnages, spectateurs, etc.). Est-ce une transe ? Est-ce un spectacle où chacun partipe grâce à l'autre mais sans perdre définitivement les repères d'une position propre ? La relation est-elle celle d'un pacte collusif ? Contre qui joue cette collusion ? Metteur en scène, acteurs et spectateurs seraient-ils comme une petite clique idéologique qui ferait fi de l'auteur ou qui ridiculiserait des personnages caricaturés comme de véritables fantoches privés de toute épaisseur ? On le voit les indicateurs et les critères ne manqueront pas pour apprécier sur le curseur du dialogisme le degré vers le dialogal comme limite personnifiante du dépassement de la violence. On pourrait vérifier que certaines œuvres parviennent dans une entreprise de véritable réconciliation à intégrer le personnage fictionnel comme tiers personnel à part entière dans une communication entre les deux partenaires interlocuteurs du dialogisme externe.

On a pu ainsi souligner que certains genres étaient encore des textes de persécution et qu'il soudaient entre l'auteur, le narrateur, certains personnages et le lecteur un pacte collusif contre un ou certains personnages. Le roman policier[587] est un exemple entre tous particulièrement frappant de ce type de pacte collusif ...

Mais dès lors il semble que ce privilège n'appartienne pas exclusivement au texte littéraire comme texte fictionnel. D'autres types de textes peuvent aussi croiser deux dialogismes interne et externe et intégrer des tiers sur l'axe du dialogisme externe. Il serait facile de prendre quelques exemples de genres et de textes divers. Ainsi dans le texte médiatique de nombreux genres et stratégies discursives peuvent appartenir à ce type. L'interview en fait partie. Les interlocuteurs du dialogisme externe sont le lecteur ou auditeur

---

[587] voir ici l'article éclairant de Jacques-Jude Lépine "Agatha Christie : maîtresse du soupçon*"; Stanford French Review*, 16.1.1992.

ou spectateur (selon le média choisi) avec le collectif énonciateur de la revue ou du journal ou de l'émission (de radio ou télévision) : directeur de publication, producteur, journaliste. Sur le dialogisme interne on a l'interviewé et l'interviewer. Et même à un niveau plus interne encore on a le dialogisme des êtres symboliques et de fictions évoqués. Toujours est-il que le journaliste interviewer doit assumer un rôle double transactionnel. Il doit s'engager dans la réflexion et dans le dialogue avec l'interviewé sans jamais perdre de vue qu'il le fait par rapport à un projet préalablement convenu avec d'autres et qu'il doit diriger les questions en fonction d'un destinataire ultime, le public ou le lectorat. C'est à ce prix, celui du jeu sur un double plan, que la stratégie discursive sera réussie et répondra aux contraintes du genre.

Il apparaît alors que l'enseignant de français et de littérature par le travail sur le texte littéraire comme *praxis* ou par le travail sur d'autres types de textualités avec leurs genres peut amener l'élève à tenir des places différentes dans une dynamique personnifiante de *praxis textuelles*. Bien loin d'être simplement un objet d'apprentissage, les *praxis textuelles* sont des actions sensées selon des réseaux interlocutifs dans lesquels on peut venir se situer pour tenir en relation avec l'autre des postures interlocutives qui modifient le sujet non seulement dans ses croyances et ses savoirs mais dans son identité même.

Le développement et l'approfondissement de ces notions et de ces études restent à faire. Tâches à venir d'une anthropologie relationnelle éducative. Ici on n'a pu que dresser l'ébauche de la cartographie autour des repères conceptuels et notionnels par l'exploration des prolégomènes.

CONCLUSION

Reprenant la question classique de l'humanisation par l'éducation, nous achoppions sur la violence qui semblait la compromettre. Il nous apparaissait dès lors qu'une réévaluation de l'homme en éducation et par l'éducation passait par l'examen radical et critique de la violence qui travaille l'éducation. Le projet que nous formions au commencement de ce travail était sans doute bien ambitieux. Nous voulions forger, ou du moins renforcer, une stratégie théorique et épistémologique (avec ses réseaux conceptuels et ses démarches) susceptible de dévoiler et de déjouer la violence dans ses paradoxes, ses retournements incessants et ses ruses subtiles. Au cœur de ce projet, il s'agissait de réévaluer le sujet de l'éducation comme *personne*, d'élaborer un paradigme relationnel structural et généalogique de moindre violence par effet de l'intégration du *tiers personnel*.

Cela nous a conduit à examiner les effets pervers de la violence au sein de la relation éducative. Ces processus déforment et défigurent les grandes finalités de l'éducation, agissant non seulement dans les pratiques éducatives elles-mêmes (dans la classe et l'école) mais jusque dans les discours théoriques et méta-théoriques qui inspirent l'acte éducatif.

Nous voulions clarifier quelques notions pour les élever au statut de concepts opératoires (le sujet de l'éducation comme *personne*, le *tiers exclu* et le *tiers inclus* en éducation -avec quelques autres avatars de la tiercéité dans la relation éducative). Il s'agissait de contextualiser et d'opérationnaliser dans le domaine éducatif les concepts de *skandalon* et de *pharmakon* ou de *praxis textuelle personnifiante,* repris respectivement de l'anthropologie paradoxale de Girard et de l'anthropologie personnaliste du texte de Jacques.

Nous espérions manifester la légitimité d'une *anthropologie relationnelle éducative d'un point de vue philosophique*. Un de ses intérêts serait de garantir un dialogue épistémologique respectueux, sans prétention englobante ni résignation à l'émiettement de disciplines hétérogènes et rivales. Un de ses objectifs serait de susciter et d'inspirer des *praxis textuelles éducatives* de moindre violence, fédérées par des concepts et des principes communs.

Ce projet nous a obligée à nous aventurer dans les aires d'un dialogue inter-théorique et inter-disciplinaire toujours fécond mais délicat voire imprudent. Délicat car il est encore peu réglementé. Imprudent car il touche au sacral de la séparation des textes et des discours et réveille les antiques réflexes de défense des territoires. Aventure téméraire que notre propos même exigeait cependant.

Il a donc fallu engager la consultation d'autres discours et le dialogue avec d'autres disciplines. Nous l'avons fait à quatre niveaux différents, selon des intentions et des attitudes différentes.

1°) Nous avons dû conduire un examen critique de modèles théoriques susceptibles de rendre compte de la violence dans ses processus paradoxaux. Nous nous sommes

tournée successivement vers quatre grands modèles d'intelligibilité. Celui de l'approche philosophique hégélienne de Weil, de la métapsychologie freudienne, de l'anthropologie paradoxale de Girard, et de l'anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique de Jacques (première partie). La nécessaire dimension comparative de cette critique était rendue délicate par l'hétérogénéité des types de textes concernés.

D'autre part notre visée n'était pas celle de l'historien des idées. Plus délibérément interprétative, elle était tournée vers la proposition d'un modèle original. Nous l'avons fait sans prétention à l'exhaustivité ni à l'impartialité, selon une visée interprétative inspirée par nos présupposés. Nous nous sommes engagée dans le souci d'une lecture non-violente ; il fallait rendre justice à des œuvres dignes de considération en se réservant le droit d'argumenter quelquefois jusqu'à la polémique des choix qui pourraient apparaître partiels ou partiaux. À l'issue de cet examen nous avons estimé pouvoir nous démarquer de certaines hypothèses de Weil comme de Freud concernant la violence. Au contraire nous avons pensé pouvoir nous inscrire dans la double filiation de l'anthropologie de Girard et de Jacques malgré des différences importantes entre ces deux entreprises théoriques. Cela nous a paru possible moyennant la construction de concepts passerelles et tout particulièrement celui de *pacte symbolique* (deuxième partie). Cette élaboration conceptuelle nous a permis de trouver l'identité propre d'une anthropologie relationnelle éducative qui ne pouvait que se situer dans un cadre conventionnaliste et généalogique.

L'intégration des hypothèses de Girard dans le cadre de l'anthropologie relationnelle d'un point de vue philosophique ne nous a pas paru aberrante mais au contraire très féconde. Cette anthropologie paradoxale n'est pas réductionniste mais elle est ouverte à une lecture textuelle dans le souci d'une moindre violence, sans jamais céder à la surtextualisation. En outre ces hypothèses nous sont apparues incontournables pour donner de l'intelligibilité aux processus paradoxaux et réversibles de la réciprocité violente. Elles seules pouvaient nous permettre d'accorder un statut scientifique au concept d'*exclusion* et particulièrement du *tiers exclu* pressenti mais non construit dans le modèle de la communication de Jacques. Les hypothèses de Girard sont souvent rejetées au nom du dogme de l'infalsifiabilité[588], une clef ouvrant trop de serrures ne serait plus crédible... Au pluralisme émietté d'une mosaïque de discours hétérogènes voire antagonistes nous préférons cependant la cohérence et la pertinence nouvelle que confère l'anthropologie relationnelle éducative.

Ce corps de concepts et d'hypothèses articulées est *confirmé* sinon *vérifié* [589] dans sa légitimité par le fait qu'il acquiert une *puissance opératoire* à trois niveaux : sémantique, syntaxique, et pragmatique.

Sur le plan *sémantique*, les concepts de la théorie, par les réseaux dans lesquels ils prennent place et par les analyses produites, permettent d'approfondir des notions qui jusque là ne pouvaient être que des pré-concepts. Par exemple la *mimesis* vient élucider les notions antérieures de *ressemblance* ou d'*imitation* (trop externe) ou d'*identification* (pas

---

[588] C'est la *falsifiabilité* et non la *vérifiabilité* d'un système qui ferait la science selon Popper.
[589] Voir à ce sujet Granger, G. G. *La vérification,* Odile Jacob, 1992. (p. 257 et suivantes).

encore relationnelle ni réciproque : on s'identifie à l'image de l'autre qui n'agit pas dans le processus selon des relations converses).

Sur le plan *syntaxique* : on confère plus de cohérence et de cohésion à des données et des processus qui jusque-là étaient envisagés de façon morcelée et fragmentaire. Des pans entiers de phénomènes qui échappaient à toute analyse apparaissent désormais.

Si les analyses de la sociologie de la Reproduction, par exemple, montrent très clairement la violence symbolique ou sacrale opérant par des rituels d'institution, elles laissent échapper la violence endémique que tente de résoudre l'institution. Si la sociologie d'inspiration durkheimienne voit bien les rituels d'exclusion opérant sur le plan religieux et sacral dans le social ; si la sociologie d'inspiration marxiste voit bien le conflit qui oppose les classes et les groupes sociaux en rapport avec l'appropriation des biens économiques et symboliques, sont évacués et demeurent inanalysés les processus d'engendrement de la violence interpersonnelle tant que la *mimesis* n'est pas appréhendée et observée. Cette logique de la méconnaissance engendre toujours une fuite en avant, une exaspération, une aggravation de la crise. D'ailleurs l'exaspération actuelle de la violence dans l'école est sans doute entre autres une regrettable illustration de l'aggravation à laquelle conduit toujours la méconnaissance. On pourrait croire que la sociologie interactionniste ritualiste (Goffman) avec la notion de *ménagement de la face* voit bien mieux la nécessité du sacré et des rituels pour préserver les territoires et juguler la violence endémique qui affleure et qu'elle perçoit dans ses menaces omniprésentes. Cependant la mimesis d'apprentissage avec ses conflits internes, sa rivalité et ses emballements constants échappe à l'une et à l'autre approche en sociologie de l'éducation. Grave occultation, en effet, car la *mimesis d'apprentissage,* toujours sujette aux menaces du double lien de la rivalité du modèle obstacle[590], est sans doute, par excellence, la relation d'appropriation triadique, avec sa converse la mimésis de médiation et l'emballement de la réciprocité violente qui les guette. Relation mimétique sur laquelle se construisent l'ontogenèse et l'anthropogenèse. Cette relation basique de toute hominisation est fragile à la mesure de sa force et de sa prégnance, on comprend qu'elle soit menacée par toutes sortes de dysfonctionnements qu'il importe cependant de décrire et d'analyser afin de les prévenir et pour réduire la violence dans l'éducation.

On peut montrer grâce au *schème processuel* l'intérêt comme les limites d'autres sciences humaines, les raccordant ainsi à un paradigme élargi de la réflexion sur l'homme. Ainsi le structuralisme linguistique des trente dernières années montre bien l'entrée dans le symbolique par le consentement à l'exclusion d'un tiers mort mythique. Lacan à travers la notion de *forclusion du Nom-du-Père*, Benveniste à travers la *non-personne* en tant que

---

590"*Comment l'enfant saurait-il puisque personne n'en souffle mot, que toute son adaptation repose sur deux obligations contradictoires et également rigoureuses qu'il est impossible de départager objectivement et dont il n'est jamais question nulle part. La preuve de ce silence, c'est qu'aujourd'hui encore, le problème demeure informulé, même au niveau des plus hautes instances psychologiques et pédagogiques. Pour qu'il y ait double lien mimétique au*

ERROR: syntaxerror
OFFENDING COMMAND: --nostringval--

STACK: