

François Rastier

Directeur de recherche

Pédagogie du défi et dette symbolique

*La vie humaine n'est point une lutte où des rivaux se disputent des prix ;
c'est un voyage que des frères font en commun,
et où chacun employant ses forces,
en est récompensé par les douceurs d'une bienveillance réciproque,
par la jouissance attachée au sentiment
d'avoir mérité la reconnaissance ou l'estime.*

Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*.

Résumé. — Alors que la didactique s'appuie sur des théories instrumentales de la communication, un pédagogie soucieuse du désir d'apprendre peut fonder son projet sur une anthropologie sémiotique de la transmission dans toutes ses dimensions : distinction de l'adresse et de la destination, défi herméneutique, dette symbolique, renforcement par l'égard. Elle peut s'appuyer sur l'énergie interne des œuvres, qui échappe aux pressions de l'idéologie managériale.

Mots clés. — Pédagogie, dette symbolique, transmission, idéologie managériale.

Pour une pédagogie de la difficulté. — On a justifié l'effacement même du concept de culture au profit de celui de compétences par la crainte de voir imposer les canons académiques d'une élite dirigeante. Mais à cette conception simpliste et sociologisante de la culture, il convient d'opposer la résistance des œuvres.

Quand on interrogea un écrivain né dans une cité de la banlieue lyonnaise sur l'origine de sa vocation, il répondit simplement : « Un jour, la prof nous a apporté un sonnet de Ronsard ». Alors que son manuel de français, conformément aux instructions ministérielles, évitait la littérature, réduite à des chansons et à des paragraphes de romans pour la jeunesse, il s'était vu affronté, pour la première fois, à une œuvre dont le langage inconcevable l'avait défié¹.

¹ En d'autres termes, il avait contracté à son égard une dette symbolique ; voir *infra*.

Étudiant la valeur cognitive des textes complexes, une équipe de l'université de Colombie-Britannique a fait lire à un groupe de sujets une nouvelle de Kafka, *Le médecin de campagne*, tandis que d'autres cobayes se voyaient proposer une version vulgarisée et simplifiée du même récit. On a ensuite demandé aux deux groupes de rechercher des patterns dans des séries de caractères. Les lecteurs de la version originale ont bien mieux réussi le test que leurs partenaires. La complexité du texte permet ainsi de le retenir, y compris dans sa forme expressive, alors que les œuvres de vulgarisation, dépourvues de point de vue et de garantie, donc de projet esthétique et éthique, se laissent aisément oublier. La valeur éducatrice de la difficulté semble découler de cela².

Pour une pédagogie du défi. — La construction de l'individu dépasse la simple maturation physiologique qui ferait du *kid* un *teenager*. Elle suppose constitutivement l'exemplarité (par l'imitation) et l'épreuve (par le défi surmonté) : il s'agit d'être à la hauteur, de s'élever à une exigence, par l'expérience réfléchie et surmontée de l'incompréhension.

Les techniques d'enseignement restent alors secondaires. Par exemple, j'ai longtemps fait cours dans une salle contiguë à celle d'un cours de chinois animé par un enfant de l'Amour (pris aussi au sens géographique de ce mot) ; né de père russe et de mère chinoise, il enseignait sa langue maternelle par ce qu'on croit être la méthode coranique : le maître énonce, la classe répète en chœur. Il dispensait un tel enthousiasme que chaque cours allait crescendo et finissait en une sorte de gospel. À la fin de l'année, tout le monde parlait chinois en belle humeur, malgré une méthode qui eût horrifié l'inspecteur le plus endurci. C'est à la didactique de s'adapter aux situations d'enseignement et non l'inverse : ce qui « marche » avec une classe ne « marchera » pas avec une autre ; mais l'éducateur sait lancer des défis, créer des désirs.

Les enseignants sont aussi, bon gré mal gré, des maîtres : leur image suscite des identifications. Aussi, aucun didacticiel ne les remplacera, car c'est le défi et la connivence qui comptent.

Par ailleurs, aucun de nous n'est ou n'a été un apprenant qui cesserait de l'être dès que retentit la sonnerie. Même quand on veut apprendre pour acquérir une compétence, ce désir relève d'un projet qui permet de situer l'apprentissage dans le moyen ou long terme.

L'idéal humboldtien de la *Bildung* qui a présidé à l'institution des universités modernes ne se limite ni à un entraînement personnel, ni à une formation. Souvent malgré nous, l'éducation nous invite à faire preuve de responsabilité à l'égard de nous-mêmes, pour que nous devenions respectables à nos propres yeux.

La pédagogie de la distance et les conditions de la transmission. — En raison d'une conception sans doute trop restrictive du langage, la problématique de la « communication des savoirs » s'essouffle, car à la théorie du langage-instrument répond une instrumentalisation des connaissances et une technologisation des sciences.

² En lien avec un grand journal, la collection *Save the Story*, animée par Alessandro Barrico, recueille naguère des versions vulgarisées des classiques italiens : *Les fiancés* de Manzoni se voient ainsi, sous la plume d'Umberto Eco lui-même, réduits à cent pages et agrémentés d'anachronismes comme *bullismo* ou *mafia*. On ne peut qu'espérer son succès, mais sera-t-il littéraire ou journalistique ?

Même recueillies dans une encyclopédie, les connaissances restent une archive de textes décontextualisés ; restituer leur sens, c'est rappeler qu'elles sont des actions oubliées : il faut alors critiquer l'ontologie pour aller vers une théorie de l'action - non seulement formative mais constitutive de l'humain.

Pour le positivisme, tout est là, à portée de main, sous la forme d'un *hic et nunc* où tout s'impose sous la forme de l'évidence. Dans les sciences du langage configurées par le positivisme logique, c'est la référence à la situation (qu'il s'agisse de la sémantique des situations, ou de la pragmatique) qui situe tout le sens de l'énoncé dans la situation d'énonciation.

On prime alors la temporalité de l'immédiat, l'accès *on line*, le « temps réel », comme si le temps du recul, de la distance et de l'histoire n'existait plus que dans l'irréel. Ce temps est celui du passage à l'acte consumériste, de la satisfaction immédiate (donc incomplète). Or le cerveau obéit à divers régimes temporels, et celui des apprentissages, comporte plusieurs paliers de complexité, de la mémoire immédiate à la mémoire à long terme, qui communique avec la mémoire culturelle.

On promeut une conception productiviste de l'apprentissage, concentrée et opératoire, alors que la *distraction* est une condition d'élaboration de l'imaginaire et de la création (linguistique également). La littérature n'est pas un culte des œuvres, mais l'apprentissage de tout un pan de la connaissance, qui, au mieux, ne présente aucun intérêt pour le modèle managérial, au pire s'oppose à l'ensemble de ses préconceptions.

Ce que l'on a nommé à la suite de Jean Houssaye³ le *triangle pédagogique* comporte trois pôles, l'enseignant, le savoir et l'apprenant ; mais ce triangle problématise simplement la communication où l'enseignant tient le rôle de l'émetteur, le savoir celui du message et l'apprenant celui du récepteur : les questions de l'autorité de l'enseignant, de la qualité du savoir et de la volonté de « l'apprenant » restent généralement éludées.

Si la communication peut se passer de présence dans les télécommunications, la transmission ne peut guère s'en passer, en raison des conditions anthropologiques de la confiance, de l'identification, de l'émulation et de la validation. Ainsi, la complémentarité de la transmission par la parole et par l'écrit a-t-elle occupé toutes les traditions, qu'il s'agisse de la torah orale, du platonisme (Socrate n'écrit pas), ou de l'enseignement zen sans écrit ; souvent, les écrits demeurent caractère secondaires, car ils ne sont considérés que des supports, des moyens d'objectivation critique de la pratique éducative.

La communication n'est que le moment le plus extérieur, la face signifiante d'un propos délié de son but : produire et partager des valeurs reconnues par l'interprétation. Au-delà de la communication, on doit donc restituer les conditions de la genèse et de l'interprétation du sens, d'où l'importance de la transmission, qui intéresse la teneur (expression et contenu) de la performance langagière ou plus généralement sémiotique et lui confère sa portée. La problématique de la transmission donne toute sa place à l'interprétation, car une tradition est faite de recontextualisations et aussi de ruptures.

³ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (3^e éd.).

Enfin, le défi éducatif peut organiser les épreuves d'un récit de vie. Prenant souvent pour départ l'identification avec celui qui lance le défi, la vocation intellectuelle naît ainsi, quand un adulte vous fixe un objectif apparemment inaccessible, tout en vous indiquant les moyens de surmonter les obstacles. Les épreuves deviennent alors qualifiantes, voire glorifiantes, dans les termes d'un récit intériorisé.

Quand les phases de l'apprentissage deviennent des phases narratives, elles doivent être situées au sein d'un récit de vie. L'apprentissage devient une initiation que l'on surmonte, un rite de passage indéfini. Entre maître et élève, il ne s'agit pas simplement d'appropriation voire d'échange réciproque, mais aussi d'une succession : En s'appropriant des connaissances, l'élève les maîtrise et pourra peut-être devenir un maître à son tour.

Comme son autorité ne découle pas d'un pouvoir administratif, le maître n'applique pas une règle, mais l'invente et la fait partager. Il tient son autorité non seulement de ses connaissances, mais aussi de son mandat. Ses gestes techniques s'insèrent alors dans un récit de réussite, qui permette non seulement de surmonter les difficultés des exercices, mais de surmonter les épreuves d'un récit de vie. Sans cela, la formation au sens managérial du terme ne fait sans doute que rompre le cycle anthropologique de la transmission.

Transmission ou transfert ? — Tributaires de la conception communicationnelle de Habermas, les théoriciens de la reconnaissance, comme Axel Honneth, réduisent la reconnaissance culturelle à la reconnaissance collégiale au sein d'un groupe constitué. Dépassant cet irénisme sociologique, la transmission étend la reconnaissance tant à l'œuvre qu'à son auteur, voire à celui qui vous l'a révélée.

Tel qu'il a été théorisé en psychanalyse, le mécanisme de transfert est une forme de substitution d'une personne à une autre — exemplairement, d'un parent au psychanalyste —, comme si une pulsion d'amour ou de haine vaguement idolâtre se posait successivement sur diverses personnes, par un glissement tropique, quasi-métonymique, d'un absent sur un présent, créant une ambiguïté inextinguible où l'on va retrouver toutes les douleurs de l'amour (Proust a très bien décrit cette névrose). Fondée sur une méprise consentie et coûteuse, aggravant, redoublant et symbolisant l'emprise psychique par la soumission économique, la situation de cure peut rester névrotique, car le psychanalyste, par son silence prescrit, accepte le transfert, et agit ainsi à l'inverse du maître qui refuse toute identification fusionnelle pour introduire à l'altérité, la sienne et celle du monde culturel qu'il a pour mission de déployer.

Au contraire de la dette pulsionnelle, la dette symbolique qui alimente la transmission n'est pas contractée à l'enfance, dans le cercle restreint de la parenté immédiate et reportée par transfert à un psychanalyste devenu créancier. La symbolisation permet en effet d'éteindre les dettes pulsionnelles pour en ouvrir d'autres à l'égard de personnes d'autant plus fascinantes qu'elles ne sont le substitut d'aucune autre. Ainsi la dette symbolique met-elle fin à l'éternel retour des dettes affectives : elle culmine dans le sublime sans se réduire à la sublimation. Établi par la transmission, le monde des objectivités culturelles nous sauve ainsi des rancœurs de la subjectivité.

La révélation d'une complexité et d'une étrangeté suscite une forme de fascination, voire d'addiction : on veut relire, réécouter, en savoir plus, avec même parfois des effets d'idolâtrie, comme l'admettent les groupes d'aficionados et les fans-clubs. Mais cet

éblouissement oriente vers la création : l'œuvre n'est créée que pour être créatrice. L'écrivain Atiq Rahimi raconte ainsi la découverte qui décida de sa vocation : « Un jour, je tombe sur un livre étrange, édité par l'Imprimerie Nationale Afghane (...) d'un certain Sayd Bahaoudin Majrouh. Un titre énigmatique. Mystique. (...) D'où venait ce texte, cette étrange écriture à la fois classique et moderne, inaccessible et incompréhensible pour moi, jeune de 15 ans ? Pourtant, les mots avaient un magnétisme, une force qui, après avoir traversé l'esprit, laissaient leur trace à jamais⁴. » Cette révélation prépare une initiation ensuite longuement réfléchie. Une transmission seconde viendra après, quand Ronsard donne accès à Pétrarque, Primo Levi à Dante, Virgile à Claudien ou Khayyâm à Al Maâri. Comme le livre que l'on désire se trouve à côté de celui que l'on cherche, l'aura d'un livre se propage à ses voisins et la bibliothèque publique devient peu à peu une forêt enchantée⁵.

Ce qui vaut pour l'écrivain vaut pour l'enfant qu'il a été. Le désir d'apprendre ne se comble qu'en se renouvelant, sans quoi l'on ne finirait jamais un livre. Les classiques portent ce paradoxe à son comble.

Ontogenèse de la dette symbolique. — Pour clarifier, venons-en aux conditions développementales du don et de ses phases dans l'ontogenèse. Les premiers pointages de l'enfant, lors de la révolution « socio-cognitive » du neuvième mois (Tomasello), marquent un progrès par rapport à la préhension : il reconnaît que les choses existent hors de sa portée, sort de la pure fusionnalité subjective, commence à projeter et organiser un monde externe. Accompagnés d'un regard à l'adulte, ces pointages ne sont pas univoques et l'on ne peut les réduire à la seule désignation pour y voir l'origine de la référence, car ils sont tantôt demande et tantôt donation. L'axe de la communication préverbale est un contrat (souvent ludique) qui ouvre le monde des échanges symboliques : le mandement et l'acceptation, le don et le contre-don, ouvrent les échanges de signes et de biens, les mythes et les rites universellement attestés⁶.

La langue – comme les autres sémiotiques associées, telle celle des gestes – s'invente, se construit et se diffuse dans l'échange symbolique qui conditionne et définit tout lien social. Forme élémentaire de ce dispositif, la communication suppose comme condition une habilitation par reconnaissance mutuelle, qu'il s'agisse de risettes du premier âge ou des formules de politesse des suivants.

À la base de l'interlocution, la question et la réponse correspondent à un don et à un contre-don ; la dialogique, de Platon à Jakubinsky, l'herméneutique de la question et de la réponse, l'interactionnisme social ou socio-discursif ont diversement illustré cela. L'échange symbolique comprend en effet deux mouvements : la question, don symbolique, témoigne d'une reconnaissance, la réponse, comme contre-don, suppose si bien une reconnaissance en retour qu'il est partout jugé insultant de ne pas répondre. Ce serait refuser une habilitation affective, et ne plus adresser la parole est certes une offense, comme l'atteste la conduite universelle de la bouderie.

⁴ Atiq Rahimi (2009) Majrouh, voie magnétique, *Le Magazine Littéraire*, janvier.

⁵ On vient de fermer au Royaume-Uni 270 bibliothèques publiques et beaucoup d'autres sont menacées. Certaines sont occupées illégalement par des lecteurs qui cherchent à les maintenir en fonction.

⁶ Le mythe est un échange de signes, le rite un échange modalisé de biens (ne serait-ce que par la valeur de l'objet sacrificiel).

Dans la première triangulation symbolique, enfant -> objet pointé -> adulte, on a vu justement la naissance du sens : objectivation d'un monde externe et partage de valeurs émotionnelles propres à la mise en commun, valeurs tout à la fois intersubjectives (marquées par les imitations phonétiques et prosodiques) et interobjectives (marquées par le pointage, cette captation d'intérêt dans laquelle Aliyah Morgenstern a vu l'origine du langage)⁷. Il s'agit même, semble-t-il, de la première objectivation symbolique, qui met en place les quatre pôles de l'objet culturel (présentés *infra*, annexe, figure 2), l'enfant étant la source du point de vue, le pointage l'expression de l'objet, l'objet le contenu du pointage, et l'adulte regardé la garantie de l'objectivation par son regard en retour :

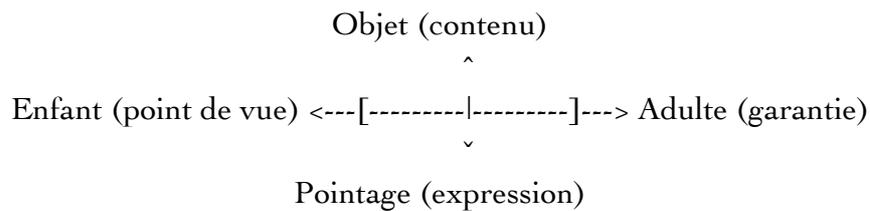


Figure 2 : Sémiotique quadripolaire du pointage

La triade enfant, objet, adulte comporte ainsi quatre pôles sémiotiques : le doigt de l'enfant, son regard, l'objet et le regard de l'adulte. La simple présence de l'adulte ne suffit pas, si par exemple il est tourné : la saillance de l'objet doit être partagée, d'où les fréquentes vocalisations qui attirent l'attention, à l'appui du geste de pointage.

La transmission par l'adulte inverse l'orientation de ce dispositif : en le regardant, l'adulte désigne des objets à l'enfant (par différentes sémiotiques, gestes, paroles : les intonations sont une sémiotique intermédiaire de gestes vocaux indiquant une saillance), et l'enfant témoigne par son regard que son attention est attirée. Dans ces pointages réciproques, l'objectivité et l'intersubjectivité se construisent ensemble, et c'est là le début d'une sémiotisation culturelle de l'environnement.

L'absence. — Avec l'accès au monde absent, que l'on a caractérisé comme stade symbolique, ce dispositif peut perdre en apparence un de ses pôles : l'objet ou le destinataire peuvent s'absenter, l'élaboration du sens n'en continue pas moins quand l'environnement, d'abord proximal, s'accroît d'une zone distale. Comme un romancier en herbe, l'enfant peut désigner des objets absents à des interlocuteurs absents⁸. Après l'entrée dans le langage, il appréciera hautement les récits⁹.

⁷ Aliyah Morgenstern, « Fabriques de la langue, fabrique du sujet : discours emprunté, discours habité chez l'enfant entre un et trois ans », in Nassikas, K., Rossi, C. et Prak-Derrington, E., édés, *Fabriques de la langue*, Paris, PUF, pp. 240-243. Voir aussi Caroline Rossi, « Des gestes qui font signe : fabriques mimétiques de la langue », *ibid.*, pp. 211-233.

⁸ Ce serait là le sens du pointage monologique noté par Morgenstern.

⁹ Ce goût peut s'affirmer bien plus tôt que l'on ne croit. Patrick Ben Soussan a détaillé le cas d'une petite prématurée : sa mère venait chaque soir la voir dans sa couveuse et lui narrait le conte *L'oiseau bleu* de Maeterlinck. Les paramètres circulatoire et respiratoires de la petite fille prenaient alors des valeurs normales. Quand la mère ne vint pas, toutes valeurs restèrent mauvaises. Après quelques jours, à l'heure où la mère venait, la petite s'apaisait : elle avait peut-être mémorisé cette situation de récit et son climat sensoriel (voir *La culture des bébés*, Marseille, Eres, 1997, p. 50).

Contrairement à l'obsession abandonnique de certains psychanalystes, l'absence n'est pas nécessairement privation ni deuil. Dès lors que le don n'a pu encore être suivi d'un contre-don, la *dette symbolique* s'ouvre¹⁰. Elle affecte quiconque est porteur d'une « parole » importante qui lui a été transmise, importance mesurée en fonction de son degré d'élaboration et des valeurs qu'elle porte.

L'objet de la transmission peut être un objet culturel quelconque, une parole, un écrit ou toute autre performance sémiotique. Bien entendu, la transmission n'est pas simple tradition, elle recontextualise, transforme, réélabore, et ainsi, par l'interprétation, elle produit du sens. Parfois, l'interprétation des œuvres peut s'introduire dans leur histoire et colorer durablement leur lecture, ce qui renforce encore le caractère cumulatif de leur transmission¹¹, par contraste avec le caractère dissipatif de la communication. L'interprétation, qu'elle soit élaborée en commentaire ou simplement lecture ou contemplation, est déjà par l'attention soutenue, par l'effort de concentration, une compensation de la dette symbolique.

Cette forme de socialité déborde ainsi le présent – voire la présence. On admet que l'usage de la langue se construit dans les communications initiales de la vie dans l'interlocution avec les proches, en leur présence nécessaire ; mais, avant même le stade linguistique, l'enfant fait des pointages en l'absence des adultes et l'on peut penser qu'il les leur adresse.

Nous ne pouvons esquisser ici une anthropologie de l'absence, mais il faut rappeler la différence entre la destination et l'adresse, regrettamment ignorée par les théories de la communication, pragmatique comprise. La destination l'emporte toujours sur l'adresse, moyen direct ou détourné de sa mise en œuvre : l'acteur s'adresse aux acteurs mais destine ses paroles au public. Ainsi la destination et l'adresse, dualité fondatrice de l'intention communicative, relèvent-elles de la problématique de l'échange, et, par là, de la transmission. Si, dans la communication verbale familière, le propos se destine ordinairement à qui il s'adresse, la dualité de l'adresse et de la destination ne se limite pas à l'ici et maintenant de l'interlocution. Dans l'élégie, par exemple, il est ordinaire de s'adresser aux défunts, voire dans l'épithalame à l'enfant à naître. En somme, le propos peut se destiner aux absents. Ainsi, le témoignage de l'extermination s'adresse-t-il aux vivants et se destine aux morts : c'est pour eux que le témoin se résout enfin à parler.

La temporalité propre de la transmission rend ainsi présent le passé comme l'avenir. Dans l'espace, elle rend présent le lointain ; dans le mode, l'irréel. Bref, elle permet une médiation (techniquement : un couplage) avec la zone distale de l'entour humain.

Éducation et dette symbolique. — Formulons alors l'hypothèse que l'éducation a pour but d'ouvrir une dette symbolique qui, plus que les besoins organiques, intègre l'enfant au

¹⁰ J'emprunte l'expression à Anne Elaine Cliche dans *Ce que nous avons oublié. Lettre aux collègues et aux étudiants de l'université*, conférence inédite prononcée le 19 mars 2012, téléchargeable (<http://profsaucarre.files.wordpress.com/2012/03/profcarre-cliche11.pdf>). Je m'appuie dans ce qui suit sur son propos. La notion de dette symbolique ici employée n'a évidemment pas le sens de culpabilité que lui attribue Lacan.

¹¹ S'introduisant dans l'histoire des interprétations, le lecteur peut contribuer à solder sa dette en accroissant la dette universelle.

groupe social. Loin d'être un dressage, l'éducation rencontre les désirs d'intégration qui s'expriment dans l'imitation et conditionnent la volonté d'apprentissage.

À tous les niveaux, l'enseignement dépasse la formation dans la mesure où il a pour but ou du moins pour effet le don symbolique : il est prodigué, et il ouvre ainsi la dette symbolique de ceux qui le reçoivent. Ils n'en sont pas seulement redevables à l'égard de ceux qui le prodiguent, mais à l'égard de ses contenus, notamment ceux dont les œuvres sont porteuses.

L'enseignement porte cette dette à son comble, à condition d'une exigence de qualité, tant dans sa teneur que dans sa portée. Les élèves, même illettrés, sont sensibles à une expression soignée qui leur semble justement un égard, pour eux comme pour les contenus transmis. Ils ne sont pas dupes de la démagogie du langage-jeunes qui ne les fait pas progresser. Se tenir à la hauteur de ce que l'on doit enseigner, ce n'est pas une morgue académique, mais simplement respect de l'enseignement et de ses contenus. Ce respect s'étend : lire des textes difficiles apaise les tensions et ouvre les esprits à leur propre ingéniosité.

Aussi faut-il en finir avec l'agressivité insidieuse qui s'exerce à l'égard des œuvres et de la notion même d'œuvre. Pour « se mettre au niveau des élèves » on remplace de plus en plus les œuvres par une « littérature de jeunesse » écrite par personne pour quiconque et qui tombe vite des mains de tout le monde. L'école secondaire publique qui à New-York obtient les meilleurs résultats est située dans un ghetto noir ; pour expliquer son succès, son directeur reconnaît simplement : « On ne leur parle pas du ghetto, on leur fait lire Homère et Shakespeare.¹² »

L'apprentissage et l'effet placebo. — Prenons pour point de départ le caractère réciproque de l'acte transmissif : de la transmission éducative résulte une « mission », qui peut prendre chez l'élève la forme d'un sentiment de gratitude et de devoir. En ce sens, la réponse du maître peut avoir la valeur d'une demande. Ce paradoxe s'observe peut-être, sous une autre forme, dans le domaine médical.

Reconnu par toutes les expérimentations en double aveugle qui permettent de juger de l'efficacité des molécules, l'effet placebo n'a reçu aucune explication physico-chimique, alors que son taux d'efficacité varie entre 30 et 60% des cas¹³. Pour qu'il se déclenche, il faut que le scénario de soin soit respecté. Mêlé discrètement à la nourriture, le placebo reste sans effet ; donné par une infirmière, il a un effet thérapeutique, encore renforcé s'il est prescrit par une sommité.

Comme l'effet placebo se maintient quand il est présenté comme tel (et non pas comme un médicament), cela n'est pas une question de croyance dans le médicament, mais de confiance dans le thérapeute. Mesurée généralement en situation expérimentale, mais non en situation clinique, l'efficacité du placebo s'accroît donc en relation thérapeutique : la

¹² Reportage Arte-Info, 3.11.2012.

¹³ Je m'appuie ici sur Francis Martens (2012) *Médecine ! encore un effort pour devenir scientifique !*, Communication aux Rencontres du Comité d'éthique des hôpitaux Iris Sud, Bruxelles, 25 septembre 2012. Selon une étude de Irving Kirsch, les antidépresseurs en vogue ne fonctionnent pas mieux que les placebos (*Initial Severity and Antidepressant Benefits: A Meta-Analysis of Data Submitted to the Food and Drug Administration*, Plos Medicine, 1998).

qualité de l'interaction entre patient et soignant reste ainsi une clé de la clinique¹⁴. En bref, la qualité du soin importe plus que celle du médicament.

Vraisemblablement, l'effet placebo repose sur un phénomène de transmission : le thérapeute donne un objet symbolique (composé d'un support matériel et d'une valeur attribuée), et le malade solde sa dette symbolique ainsi contractée en lui « donnant » en retour sa guérison. Il guérit parce qu'il est mis en devoir de le faire – et que l'égard qu'on lui témoigne par le soin a renforcé ses défenses par stimulation du circuit « de la récompense » (ou plus prosaïquement, dopaminergique)¹⁵.

Des troubles de la socialité, comme la schizophrénie ou l'hyperactivité (ADHD), sont associés à des déficits de dopamine dans le cortex préfrontal, qui entraînent un déclin de fonctions cruciales pour tout apprentissage, comme la mémoire, l'attention et la capacité à résoudre des problèmes.

Il y a de nombreuses analogies entre la situation d'enseignement et la relation thérapeutique. La qualité de l'interaction pédagogique l'emporte souvent sur les contenus, ou du moins les rend estimables : il n'est pas rare que l'élève cherche à exceller dans la matière de son prof préféré. Mieux, la relation pédagogique bien conduite peut avoir un effet curatif sur les troubles de la socialité et les déficits cognitifs associés, dès lors que ses conditions élémentaires sont remplies : présence, temps d'enseignement, petits effectifs.

Le parallèle entre thérapie et enseignement n'a donc rien de discourtois : certes, les élèves jouissent souvent d'une santé enviable, mais leur maturation cérébrale et intellectuelle reste longtemps en cours (jusqu'à 25 ans pour la maturation physiologique), et l'éducation a précisément pour but de favoriser cette maturation. Par exemple, sans entraînement spécifique dans l'enfance, les capacités de mémorisation verbale restent frustes pendant toute la vie. Soignant en quelque sorte la « maladie » de l'ignorance, le maître propose des éléments symboliques qui vont permettre, en réponse, à l'élève d'élaborer autour d'eux et de renforcer ses capacités d'apprentissage.

Lui aussi massivement documenté, l'effet nocebo va à l'inverse : dévalorisé par la réprobation sociale, l'individu empire voire meurt (comme on l'a vu maintes fois en Nouvelle Zélande et en Australie, après transgression d'un tabou)¹⁶. Dans l'enseignement, un effet négatif (comparable à l'effet nocebo) peut se déclencher : les élèves peuvent se rebuter, notamment quand ils se sentent méprisés par l'insuffisance des demandes ou la basse qualité des contenus proposés. Sans doute l'égard réciproque est-il donc une condition nécessaire, voire parfois suffisante, dans le parcours de la transmission.

En rapprochant, dans un parallèle apparemment risqué les situations pédagogique et thérapeutique, l'apprentissage ponctuel et la prise du placebo, nous posons la question ouverte de ressorts psychiques généraux. Bien entendu, le contenu de l'enseignement et la composition du médicament ont leur importance et leur efficacité propres, mais il faut encore que des conditions d'accueil spécifiques soient remplies, vraisemblablement par un

¹⁴ Voir Hall K.T., Lembo A.J., Kirsch I., Ziogas D.C., Douaiher J., et al. (2012) « Catechol-O-Methyltransferase val158met Polymorphism Predicts Placebo Effect in Irritable Bowel Syndrome », *PLoS ONE*, 7(10), 20.10.2012.

¹⁵ De même, les protocoles compassionnels prolongent-ils effectivement quelque peu la vie, les agonisants se sentant encore reconnus parmi les vivants.

¹⁶ Les substrats neurologiques de ces phénomènes résident vraisemblablement dans l'interconnexion de réseaux-miroirs avec l'amygdale.

ensemble de synesthésies en miroir qui sous-tendent le lien social sémiotisé dont la transmission est l'aboutissement.

Les œuvres, nous l'avons souligné, peuvent être considérées comme des éducatrices. Par une sorte de synecdoque allégorisante, leur fréquentation est parfois imaginativement assimilée à celle de leurs créateurs. Du moins les cercles d'amateurs, comme les amis de Marcel Proust ou l'Association George Perec, entretiennent-ils sur le long terme une empathie où les secrets dopaminergiques du placebo ont peut-être leur part¹⁷.

L'élaboration particulière des œuvres procède d'un engagement pratique singulier, qu'il soit esthétique ou éthique. Elles témoignent, par leur matériau, leur degré d'élaboration, leur qualité d'exécution, d'un égard pour ceux à qui elles se destinent. Au-delà même de leur teneur, leur portée suppose un rapport imaginaire singulier entre le point de vue de l'interprète et celui qu'il prête à l'auteur, devenu alors un maître, dans tous les sens du terme.

Éducation et monde culturel. — Dès lors que la dette symbolique ainsi contractée est reconnue comme telle, elle ne pourrait être soldée que par une réponse d'une même qualité et, par là, d'une même valeur. En découle la portée initiatique du grade qui permet à l'étudiant d'enseigner à son tour, voire simplement de la reconnaissance qu'il a fait œuvre, et qu'il a donc non seulement acquitté pour un temps sa dette symbolique, mais se trouve habilité à accroître celle des autres, tant par ses travaux que par ses éventuels enseignements.

Dépassant les questions d'organisation académique et bien entendu de la formation à l'emploi, ce processus intéresse la légalité et la légitimité du monde culturel. Son sens n'est jamais donné, il est élaboré par des interprétations qui se succèdent et se contredisent. Sans cette élaboration, il se perd : ainsi, les classiques deviendraient illisibles si nous cessions de les lire. Il en va de même pour tous les objets culturels : d'où le caractère illusoire de la mise en ligne, dès lors que l'on supprime les postes de ceux qui seraient capable de lire et d'exploiter les corpus¹⁸.

La dette symbolique n'est jamais soldée, mais s'accroît à mesure qu'on la solde, car on apprend en l'acquittant, car chaque connaissance peut conduire à d'autres, chaque œuvre renvoyer obliquement au corpus qui permet de la lire. Ce qui vaut pour une personne vaut pour toute collectivité : une culture n'est qu'un lieu d'accès au sens, mais elle conduit inévitablement à d'autres cultures.

¹⁷ En raison de l'action de certaines drogues sur les circuits de la récompense, on a souvent associé la libération de dopamine à la consommation alimentaire ou l'activité sexuelle, mais, au-delà de plaisirs immédiats, il semble qu'elle soit plutôt liée avec les désirs anticipatifs et les motivations.

¹⁸ À ma connaissance, moins de dix personnes en France sont capables de lire et de discuter l'œuvre de Damascius, dernier maître de la grande école néoplatonicienne d'Athènes. Peu importe après tout, dira-t-on, les textes seront bientôt en ligne. Toutefois, un ingénieur de Google a révélé : « Nous ne scannons pas tous ces livres pour qu'ils soient lus par des gens... Nous les scannons pour qu'ils soient lus par notre Intelligence artificielle » [“We are not scanning all those books to be read by people... We are scanning them to be read by [our] AI.” (Nicholas Carr, *The Big Switch: Rewiring the World From Edison To Google*, New York, W. W. Norton & Company, 2008, p. 143)].

Au cours de leur vie, la plupart des créateurs accroissent leur dette symbolique¹⁹ : souvent, la découverte d'une œuvre déclenche leur vocation, parce qu'ils se sentent appelés par un maître. Ainsi Jean-Sébastien Bach à vingt ans marcha d'Arnstadt à Lübeck pour aller voir Buxtehude, à qui il restait deux ans à vivre. À défaut d'avoir rencontré le maître qu'ils ont choisi, ils lui rendent un hommage funèbre comme celui qu'Atiq Rahimi en exil le prononça un pour Saïd Bahodine Majrouh, exilé lui aussi et assassiné par des intégristes à Peshawar. Tous scrutent l'œuvre révélatrice (au sens fort), pour apprendre auprès d'elle.

Les vocations professionnelles sont souvent liées à des moments ou rencontres mémorables d'une personne ou d'une œuvre artistique, technique ou scientifique. Les cercles d'amateurs, de fans, d'initiés, les équipes sportives, etc., ont pour effet et sans doute pour fonction la mise en commun d'une dette symbolique. En se pressant dans les musées, les salles de concert, les stades, les amateurs paient de leurs deniers et de leur temps une part de cette dette.

Aussi la pédagogie peut-elle se fixer pour but de transformer la classe en un tel lieu de mise en commun, condition anthropologique de l'acquisition – faute de quoi des objectifs comme la professionnalisation, l'évaluation ou la remédiation restent lointains et peu motivants. L'enseignement peut alors trouver en lui-même sa justification éducative dès qu'il place les élèves en situation de dette symbolique : il leur aura alors véritablement appris à apprendre.

Bien entendu, cette dette ne se transforme pas toujours en sentiment de devoir ni *a fortiori* en vocation d'enseignant ou de créateur : mais elle en est la condition et chacun peut éprouver de l'intérêt, voire de l'empathie, pour les œuvres artistiques, scientifiques ou techniques.

S'appuyant sur l'anthropologie du prestige, le monde commercial voudrait réaliser le vieux rêve de parer la marchandise de la dignité de l'œuvre, alors qu'elle ne recèle que la fantasmagorie du profit. Les marques veulent vendre cette fantasmagorie : plus une marque est chère, plus elle se vend, réalisant ainsi l'objectif de transformer la qualité en quantité (d'argent). Les firmes ont ainsi parfaitement discerné le profit qu'elle pouvaient tirer de la dette symbolique – en l'inversant pour en faire une *créance* symbolique. En vendant du prestige, elles ont développé le secteur du luxe, qui avec la crise connaît un essor croissant dont on feint de s'étonner. Excluant la transmission au profit d'une communication appauvrie, ne connaissant que le *hic et nunc* – et tout au plus la zone proximale de l'entour humain, l'idéologie managériale ne saurait concevoir autrement la dette symbolique.

Imposée, la dette économique œuvre à l'inverse de la dette symbolique, acceptée voire désirée. Elle se substitue pourtant à elle dans le discours subventionnaire qui asservit les milieux culturels. La subvention n'est évidemment pas un don, car toujours versée sous conditions, elle est réduite de ce qui n'est pas consommé et qui est retenu ou restitué. Elle n'appelle d'ailleurs pas de contre-don : si l'on travaille pour solder et/ou accroître sa dette symbolique à l'égard de la connaissance et de ceux qui nous l'ont révélée, il n'en va pas de même pour l'organisme subventionnaire. Le crédit du savant ne doit rien aux crédits du scientifique.

¹⁹ Certains même meurent entourés de brouillons ou d'ébauches qui n'appartiennent plus au temps chronologique de la biographie, mais au temps chronique de la transmission.

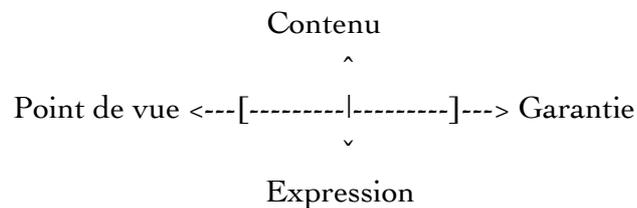
Hors de l'académisme, on comprend mieux pourquoi le discours subventionnaire offense les créateurs soucieux de la transmission²⁰: on ne peut vendre ce qui est sans prix, quantifier la qualité éminente, ni remplacer, encore moins éteindre, la dette symbolique par une dette économique. Le conflit est ici à son comble, car l'idéologie managériale veut en finir avec ce qui lui échappera toujours.

La dette économique reste le ressort majeur d'une société financiarisée par les banques, pour un appauvrissement généralisé, une destruction générale des ressources économiques et écologiques. En revanche, la dette symbolique, totalisant les lieux et les époques, rend compte de l'accroissement cumulatif d'un univers culturel, tout à la fois objet des apprentissages et espace de la transmission. Par là, elle favorise l'intérêt pour l'étranger, voire la xénophilie²¹, et conduit à un cosmopolitisme raisonné, jusqu'à concrétiser la notion d'humanité, que tous les oppresseurs trouvent bien trop abstraite.

N.B. : Le texte de cette conférence emprunte librement à *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris, PUF, 2013. La présentation orale s'appuyait en partie sur des extraits, retouchés pour l'occasion. Une première version a été mise en ligne sur le site de l'AFPEAH, Association française pour un enseignement ambitieux et humaniste.

[\(http://afpeah.fr/index.php/category/articles/\)](http://afpeah.fr/index.php/category/articles/)

Annexe. — Figure 2 : les quatre pôles de l'objet culturel



²⁰ « J'ai assisté à ce moment grotesque où les gens de culture ont commencé à parler de gestion. (...) Voilà vingt ans que nous vivons sous le règne de béton du discours économique, cette chape de néant (...). Mais cela n'est pas tenable, et donc ça ne va pas tenir. » (Christian Bobin, *L'amour de l'instant*, Entretien avec Patrice van Eersel, *Clés*, 77, 2012).

²¹ Si la xénophobie est partout discutée, la xénophilie reste dans l'ombre. Puissant facteur d'exogamie, elle ne se réduit pas à l'évitement de l'inceste ni au prestige des beaux ou belles inconnu(e)s. L'intérêt pour les langues étrangères, pour les pays lointains, les œuvres inouïes, ouvre des possibles, apporte une liberté.