

## **RAPPORT AU SAVOIR : quel est le prix à payer ?**

*Vitor Ferrari\**

### **RÉSUMÉ:**

L'article a comme objectif faire un bref exposé du concept de « rapport au savoir » en démontrant son utilité pour la clinique psychanalytique à l'université.

**MOTS-CLÉS :** Rapport. Savoir. Psychanalyse. Université.

---

\***Vitor Ferrari.** Psychanalyste, spécialiste en théorie psychanalytique UFMG, Maître en Psychanalyse et Psychopathologie Univ. Paris 7 E Doctorant en Psychanalyse et Psychopathologie Univ. Paris 7.

## Rapport au savoir : quel est le prix à payer ?

Comme nous rappelle Hatchuel (2007) dans le contexte universitaire nous sommes tous confrontés à la question de l'apprentissage et du savoir : nous savons des choses, nous en transmettons et nous en acquérons de nouvelles, volontairement ou non, et ces activités provoquent en nous des mouvements psychiques et des affects plus ou moins conscients. Ces mouvements psychiques nous touchent sans que nous nous en rendions toujours compte, et peuvent entraver notre apprentissage ou même avoir l'effet contraire de nous pousser dans une quête parfois insatiable de savoirs ; à d'autres moments , ils nous empêchent d'utiliser des savoirs acquis, du moins en théorie. Ces mouvements psychiques changent notre relation avec l'autre lorsque celui-ci s'avère- au moins dans notre croyance – être sujet porteur d'un savoir que nous désirons ou susceptible d'acquérir un savoir que nous souhaitons transmettre.

La notion de rapport au savoir peut nous aider à mieux comprendre les enjeux psychiques des acteurs à l'université, c'est-à-dire les élèves et des enseignants. Selon Hatchuel (2007) cette notion nous proportionne une vision de l'individu dans tout ce contexte affectif, où la question du désir de savoir et ce que le savoir représente d'un point de vue fantasmatique pour le sujet, apparaît comme fondamentale pour cette notion. La théorie psychanalytique nous aide à donner du sens aux activités d'apprentissage et d'enseignement. A travers la psychanalyse nous pouvons aussi mieux comprendre comment se jouent, au niveau du sujet, certains déterminismes sociaux. Comme affirme Hatchuel (2007) :

Que représente le savoir pour chacun ou chacune d'entre nous ? Que pensons – nous, ressentons – nous, vivons- nous lorsque nous savons quelque chose, croyons savoir ou ne pas savoir, apprenons, essayons ou refusons d'apprendre, enseignons, produisons un savoir ? A quoi nous renvoie notre apprentissage ou notre non-apprentissage, que cherchons – nous à travers le savoir, quels compromis tissons – nous avec lui ? Désir, blocages, résistances, avidité, sentiment d'étrangeté ? Ces interrogations nous confrontent à ce que nous appelons la « singularité du sujet », ces histoires personnelles qui nous portent au moins autant que nous les portons. (HATCHUEL, 2007 : 14)

D'après Hatchuel (2007) notre rapport au savoir renvoie à des problématiques profondément ancrées dans son histoire personnelle et réactive les interrogations jamais résolues de notre petite enfance. Car savoir c'est, fantasmatiquement, faire face, ne plus dépendre de l'autre et de l'incertain. Le rapport au savoir, en perpétuelle évolution, structure chaque sujet dans son rapport au monde. D'accord avec Bourdieu (1970) le rapport au savoir

s'élabore avant tout dans le contexte familial et qu'il sera fortement marqué par celui des parents, dans une logique déjà largement étudiée par la sociologie. A travers l'étude de différentes histoires particulières nous comprenons mieux comment les logiques sociales influencent et déterminent la construction du rapport au savoir. Selon Hatchuel (2007) la réalité fantasmatique dans laquelle le sujet est inséré est un bon point de départ pour comprendre le rapport au savoir. Dans la notion de rapport au savoir il ne s'agit pas de rapport d'un sujet et d'un savoir précis, mais du rapport au savoir entendu dans sa globalité, comme une entité autonome. La notion de savoir donne sustentation à cette globalité, puisque le savoir implique structurer et relier connaissances et expériences. Le savoir est issu de la réorganisation, ainsi que le nouveau s'ajoute à l'ancien, il le réorganise. Le savoir se différencie de la connaissance, plus intime dans la mesure où il doit pouvoir s'énoncer. Comme affirme Foucault :

”Un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par la spécifiée...un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours ”(FOUCAULT, 1969 : 123).

La définition de Foucault (1969) démontre comment le savoir se lie au pouvoir : en donnant des noms aux phénomènes on les circonscrit, et celui qui met en forme le savoir imprime et diffuse sa vision du monde.

D'après Hatcuel (2007) le savoir, en fin de compte, présente quatre caractéristiques : proche du savoir-faire, il n'existe que par l'action qu'il permet ; se présentant sous la forme d'un discours il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle, et devient donc lui-même source de pratiques sociales ; réflexif, il implique la conscience de savoir ; enfin, il ne s'exerce que dans l'interaction, voire collectivement.

Comme affirme Hatcuel (2007) la notion de rapport au savoir apparaît chez Lacan dans une communication lors d'un congrès à Royaumont en 1960 à propos d'un questionnement par rapport à la posture de la philosophie. Ensuite elle est reprise dans le texte de 1965 « La science et la vérité » où Lacan, à propos de la rupture entre Freud et Jung et des fondements de la science moderne, utilise l'expression « sujet composé d'un rapport au savoir ». Encore dans les Ecrits, Lacan, dans le texte « Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien », différencie savoir et vérité en utilisant la notion de rapport au savoir. Pour Lacan, essentiellement, la question du savoir rejoint celle du désir, et de la conscience de ce désir. Le rapport au savoir serait le passage d'un intérêt qui ne sait pas à un intérêt qui se sait. Le discours laisse le sujet loin du désir, du savoir.

Hatchuel (2007) :

Le rapport au savoir dit respect aux conceptions et les options relatives aux contenus que véhicule tout acte de formation : savoir au sens large du terme et recouvrant l'habituelle trilogie des savoirs, savoir-faire et savoir-être... Ce rapport au savoir peut être conçu soit comme un rapport avec la connaissance produite par la société savante, et qu' il convient de diffuser dans la société, soit comme un rapport avec le savoir partagé d' une certaine façon par toute société dont il faut mettre en relation les différents dépositaires , soit comme un rapport de production personnelle du savoir par l' appropriation de constructions théoriques empruntées à la société savante pour favoriser les ruptures et les reconstructions sans l' univers personnel de la connaissance.( LESNE cité par HATCHUEL, 2007:24)

D'après Hatchuel (2007) il faut vouloir savoir et vouloir ce que permet le savoir pour y accéder, quand bien même le savoir donne à qui le détient un privilège qui ne vaut pendant que d'autres ne l'acquièrent pas. Parce que, si le savoir est conçu comme une des choses qui puissent se donner sans se perdre, les conséquences sont que : les privilèges liés au fait d'être l'unique détenteur d'un savoir donné sont, eux, fragiles et passibles d'être remis en cause, dans le contexte de la réalité sociale, mais aussi d'un point de vue fantasmatique. Fantasmatiquement, celui ou celle qui détient un savoir prend une aura particulière qui l'éloigne du commun des mortels.

Comme nous avons dit précédemment apprendre c'est introduire du nouveau dans l'ancien qu'il faut réorganiser. Dans le cas où ce lien ne se construit pas suffisamment le processus d'apprentissage peut mettre en danger l'identité de l'individu. Le risque pour l'individu est de refuser le nouveau et de se raccrocher à l'ancien. Pour Bautier (1998) le risque le plus grand est si on considère les savoirs comme des définitions identitaires de soi, et non pas comme des représentations du monde des perspectives différentes sur des objets réels

D'après Beillerot (1989) le rapport au savoir est défini comme un « processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Cette définition démontre la dimension active et dynamique du sujet dans la constitution de son rapport au savoir. Selon Hatchuel (2007) le rapport au savoir est toujours de l'ordre d'inachevé, il n'est jamais donné de façon définitive, il se construit et s'élabore tout au long de la vie. Le psychisme du sujet et son inconscient s'insèrent dès le début, dans une dynamique familiale, sociale et historique. A partir de cette dynamique est possible de comprendre ce que le savoir peut représenter pour le sujet. Le sujet considère le savoir comme un objet, comme un support

de l'investissement affectif et pulsionnel soumis à des projections et des fantasmes. Dans cette perspective le désir accomplit un rôle fondamental. Comme nous le savons, le désir de savoir rejoint fréquemment d'autres désirs. Désir d'obtenir ou d'atteindre ce que l'on imagine que le savoir apporte : l'amour et la reconnaissance de l'autre.

Freud (1905) dans son texte, « les trois essais sur la théorie de la sexualité », décrit « la pulsion de savoir » qu'il localise au sein du complexe d'Edipe en lien avec la curiosité sexuelle. L'enfant, ayant peur d'être abandonné, demande comment et pourquoi il est arrivé et au même temps interroge le désir parental. Comme nous le savons, le désir des parents n'est pas limité au désir d'avoir un enfant, il y a aussi le désir d'un homme envers une femme et d'une femme envers un homme. L'enfant alors est exclu de ce désir de couple. La curiosité sexuelle contient des éléments conflictuels, car elle va à l'encontre d'un interdit et une frustration. Il faut que l'enfant accepte que ses parents aient d'autres désirs au-delà du désir d'avoir un enfant. Par rapport à l'investigation sur les questions sexuelles Freud met en évidence trois aspects : elle se fait solitaire, sans que les parents sachent; et à cause de l'immaturité sexuelle du jeune enfant, elles sont partiellement, vouée à l'échec. Comme nous affirme Hatcuel (2007) l'agressivité occupe une place importante dans la pulsion de savoir, elle se situe dans le conflit et la culpabilité. L'origine de la pulsion de savoir a comme racine un désir d'autonomie, désir de remplacer l'adulte –objet. Il faut donner une place à ses angoisses pour commencer une démarche d'appropriation du savoir. Dans le cas où une anxiété légère, produite par le fait de ne pas savoir, amène le sujet à chercher, les sujets en difficulté psychique sont atteints par une frustration très forte qui donne lieu à des angoisses anciennes tels que : éclatement, abandon, dévoration etc. Il faut, pour apprendre, accepter de ne pas tout savoir, faire le travail de deuil de la toute-puissance infantile, accepter l'effort d'apprendre et au même temps renoncer à l'idée que le savoir est donné. Cependant quand la frustration est ressentie comme insurmontable et la distance proposée à l'apprentissage est trop grande, ce renoncement devient impraticable. L'enfant va alors être graduellement incité à changer ce qu'il appelle des « objets de savoir privés », les « objets » de la pulsion de voir et de la pulsion d'emprise, par des objets du savoir ordinaire, qui ont valeur sociale parce que la société les a institués comme tels.

Dans cette perspective Mosconi (2000) affirme que le savoir, sous cette forme socialisée, peut être considéré comme un objet transitionnel au sens de Winnicott. Car le savoir sert de lien entre soi et l'extérieur : le savoir est premièrement extérieur, nous le faisons nôtre à travers l'apprentissage. La socialisation du rapport au savoir nous amène à

une modification du type de satisfaction : l'individu va laisser la satisfaction fantasmatique par le plaisir de comprendre le réel en vue de le modifier. L'enfant, en interaction avec son entourage pour la satisfaction de ses besoins, devient ainsi un individu social. Avec la socialisation du rapport au savoir, l'enfant dispose d'un minimum de pouvoir sur le monde, capable d'augmenter ce pouvoir par l'apprentissage par la réflexion et la coopération. Néanmoins une constante réside : le enjeu de l'apprentissage et du savoir renvoie toujours aux questions de dépendance à l'adulte et en particulier au sentiment de culpabilité que l'enfant développe lorsqu'il débute une démarche d'émancipation. Car le savoir est d'abord vécu comme une propriété parentale qu'il faut voler aux parents. Pour accepter d'apprendre, il faut prendre le risque de sortir de la dépendance, ceci est possible seulement si on se sent à l'abri d'une possible vengeance et assez confiant en soi-même pour prendre en charge cette indépendance.

D'après Hatchuel (2007) l'acte d'apprentissage est soumis à la même règle. Le risque fantasmatique de perdre sa place de « petit » ou de « protégé » y joue un rôle singulier. D'un côté, c'est un risque psychique important, parce qu'il renvoie à l'angoisse de mort du bébé. Comme nous avons déjà dit, un nouveau-né abandonné est condamné à mort, de ce fait devient l'abandon le pire risque pour lui et, ultérieurement, la trace psychique qui reste de cette période de notre vie. D'un autre côté, c'est là le paradoxe avec toute sa richesse : c'est en même temps un acte si dangereux (apprendre, donc communiquer à autrui que l'on peut se passer de lui, substituer, fantasmatiquement le savoir à la protection parentale) qui, précisément, peut permettre de diminuer le risque, en donnant réellement davantage confiance en nos capacités propres.

Selon Hatchuel (2007) le rapport au savoir de chacun s'encadre ainsi dans un contexte anthropologique et culturel donné. Une de ses hypothèses, et à laquelle nous comptons, c'est que ce contexte, façonné au fil du temps par les sociétés, offre aux individus un cadre qui les aide à aménager leurs conflits psychiques et leur permet de vivre à peu près correctement avec cela.

Dans le contexte de l'enseignement le désir d'enseigner va se développer en lien avec le désir d'indépendance et liberté, le désir d'enseigner relie aussitôt le désir d'apprendre. Hatchuel (2007) nous présente le cas très illustratif de Simone de Beauvoir comme exemple :

Ainsi fait-elle la classe à sa petite sœur dès son entrée à l'école, mais pas pour jouer : elle va effectivement lui apprendre à lire, écrire et compter. Elle présente cet acte d'enseignement comme la réalisation du désir de prendre la place de l'adulte :

« Je connus dès l'âge de six ans l'orgueil de l'efficacité.... Je n'imitais pas les adultes : je les égalais ... J' échappais à la passivité de l' enfance » Avec une rare lucidité , elle nous livre le fantasme qui étaye ce projet de devenir enseignante : « Adulte , je reprendrai en main mon enfance et j' en ferai un chef-œuvre sans faille » (HATCHUEL, 2007 : 92).

Ce fantasme décrit en haut est très présent chez les enseignants. Kaes (1975) dans son œuvre « Fantasme et formation », nous montre que le désir d'enseigner peut constituer un moyen pour contester le rapport de filiation et ainsi devenir soi-même sa propre origine, ce qui retourne à recréer comme moi idéal tout-puissant.

Selon Devereux (1980) la théorie et le savoir peuvent être des réponses aux conflits psychiques des individus et constituer ainsi une part importante d'un équilibre dynamique et vulnérable dans notre rapport au monde. Hatchuel (2007) soutient que parce que la théorie et le savoir peuvent se transmettre à autrui, ces outils peuvent également rencontrer et aider d'autres structures psychiques.

Comme nous avons déjà dit, à partir de Freud (1905) dans son texte « les Trois Essais sur la théorie de la sexualité », le savoir est une défense, construite par l'individu pour faire face aux questions qui l'angoissent. Il est probable que le schéma utilisé par l'enfant pour comprendre d'où viennent les bébés, pour se défendre de l'angoisse provoquée par l'arrivée d'un nouveau enfant, soit reproduit pendant toute la vie, et à cause de cela nous recueillons, organisons et théorisons des données pour trouver un sens acceptable au monde.

Pour Hatchuel (2007) nous pouvons dire que nous nous intéresserons à ce que nous pouvons aborder et laisserons de côté ce qui nous semble intraitable. Les choix disciplinaires des chercheurs, par exemple, peuvent donc être vus comme des stratégies défensives dans le sens où elles nous permettent d'ordonner notre rapport avec le monde, d'un mode qui répondra de façon satisfaisante à nos conflits psychiques. Ces conflits sont les mêmes que produit notre culture. Le savoir que nous produisons pour nous-mêmes, qui est d'abord privé, prend au fond de ce contexte culturel pour s'élaborer. A cause de cette double inscription dans le collectif le savoir peut être à son tour partagé. Le succès d'une théorie peut signifier probablement qu'elle apparaît au bon endroit, dans un bon moment pour fournir, dans des termes suffisamment proches de la façon de pensée « commune », des réponses psychologiquement plus acceptables que celles qu'avaient été élaborées jusque-là. Nous pouvons penser aussi qu'un « besoin de savoir » apparaît lorsque les références disponibles dans une société pour limiter nos angoisses ne sont plus suffisantes.

Selon Mendel (2002), la dépendance initiale intense à nos parents, sans lesquels nous ne pouvons survivre pendant les premiers mois de vie, inscrit dans notre structure psychique une angoisse très profonde d'être abandonné qui peut être facilement réactivée dans les moments d'émancipation.

D'après Hatchuel (2007) la différenciation faite par la sociopsychanalyse entre plaisirs d'ordre familial, affectif (être pris en charge, être aimé, voir quelqu'un attentif à soi) et plaisirs d'ordre psychosocial (réussir quelque chose), aide à comprendre comment l'enfant construit son rapport au monde et au savoir. L'affectif en est le support : on réussit dans le début sous le regard de l'adulte, mais on s'en détache ensuite pour jouir le plaisir de la réussite par elle-même et de la confiance qu'on a dans sa propre capacité à réussir et à dépasser les obstacles. Le véritable plaisir à l'école est celui de réussir et les élèves ne s'y trompent pas, demandant qu'on leur dise leurs erreurs et qu'on les encourage. Lorsque les conditions ne permettent pas d'investir correctement ces plaisirs, ils se referment, à défaut, sur des plaisirs psychoaffectifs.

D'après Hatchuel (2007) l'enseignant en classe est un être humain dans le contexte de son travail. C'est un sujet divisé entre la conscience et la partie plus sombre de son psychisme, il est aussi en présence d'autres sujets qui sont aussi soumis à leurs pulsions inconscientes. Cette situation déjà complexe, est constituée par des phénomènes des groupes, qui vont au-delà de l'addition des psychismes individuels. Comme toute autre situation de travail, la situation d'enseignement est susceptible d'inciter tous les conflits psychiques « ordinaires » : doute, peur de mal faire, besoin de reconnaissance accentué par le manque de lieu pour évoquer les difficultés, etc. Néanmoins la situation d'enseignement possède sa spécificité propre. Savoir administrer la demande constitue la nécessité plus importante. L'enseignant, responsable de transmettre un savoir, est exposé au jeu d'une demande, compris comme demande de savoir ; mais cette demande de savoir cache d'autres demandes imaginaires, qui ne sont pas adressées à l'enseignant en tant que personne, mais à travers lui, au « sujet supposé savoir ». Dans ce contexte pédagogique les élèves-sujets réactualisent des demandes bien plus anciennes, adressées en réalité aux images parentales. Fantasmatiquement, l'adulte enseignant est celui qui pourrait remplir l'ensemble des manques laissés par toutes les demandes antérieurement insatisfaites.

Hatchuel (2007) :

Cette demande interminable peut être extrêmement valorisante, d' autant plus si l'on se risque à l'utiliser comme monnaie d'échange. En s'imaginant y répondre, au risque évidemment de s'épuiser et de se « vider », dans tous les sens du terme, on pourra espérer compter, en retour, sur un minimum d'amour et de reconnaissance, enfermant ainsi l'autre – élève dans un contrat imaginaire très complexe où l'on ne sait plus bien à la fin qui demande quoi et à qui... Surtout, entrer dans un tel mécanisme revient à asseoir son autorité sur un fantasme au détriment du pouvoir réel, concret que lui donne son savoir réel ( guider, sanctionner, sélectionner par exemple) même si ce pouvoir est évidemment plus limité qu'un pouvoir fantasmatique. Ce décalage va entraîner une situation d'« incomplétude narcissique », la peur de n'être rien si on n'est pas tout et si on ne répond pas aux attentes de l'autre. L'enseignant pris dans ce cercle vicieux sera alors tenu d'anticiper à rapter le désir de savoir de l'élève, qui n'a plus le choix de vouloir, ou non savoir et doit faire allégeance à l'adulte (HATCHUEL, 2007 : 124).

Pour échapper de ce cercle vicieux un travail de lien devient nécessaire. Selon Laville (2003), l'essentiel du travail enseignant consiste en savoir construire des liens et à les maintenir. Enseigner c'est effectivement se relier, pendant longues heures, à un groupe d'étudiants avec notre mode de lien aux autres qui répète et démontre ce qu'il y a de plus intime en nous, notre rapport à nous-mêmes et au monde, dans ce jeu constant d'attentes, de représentations et de fantasmes. C'est à travers ce lien que nous devons mettre les élèves en relation avec ce savoir que nous avons choisi de représenter. L'enseignant est cible de tous affects qui traversent l'apprentissage. Les affects sont intensément projetés sur l'enseignant qui devra savoir traiter ces manifestations, parfois violentes, et/ ou déstabilisantes, en sachant qu'elles ne lui sont pas adressées en tant que personne, mais par ce qu'il représente. L'enseignant doit développer un rapport assuré à ce savoir face aux projections des élèves qui passent par des états émotionnels variés. Dans la modification de leur rapport au savoir qui est construit avec l'enseignant, les élèves peuvent adopter plusieurs types de positions, réveillés par la situation présente, mais toujours en lien avec leur propre configuration psychique. Laville (2003) en s'utilisant de Winnicott propose la notion de « holding didactique » qui caractérise le fait de rassurer en groupe d'élèves en accommodant ses émotions, pour les faire entrer en rapport avec le savoir enseigné. Cette fonction, qu'elle qualifie de « contenante », en reprenant le terme de Bion, doit être assez élastique pour se laisser allonger et déformer, en même temps que assez ferme pour résister à ces attaques.

Pour Hatchuel (2007) :

L'interaction de tous ces psychismes crée une atmosphère particulière : chacun pourrait dire, s'il ou elle était entraîné à expliciter ce qu'on ne formule pas d'ordinaire, comment il ou elle ressent cette atmosphère et exprimer comment les affects qui circulent dans cet espace le ou la traversent, en choisissant par exemple des qualificatifs tels que chaud, froid, vivant, mécanique, agressif, chaleureux,

terrorisant, persécuteur, inhibant, euphorisant, etc... L' hypothèse peut alors être avancée que ce climat psychique, installé avec le concours des élèves va induire ce que l' enseignant manifesterait de son rapport au savoir dans la situation didactique, et donc ce que les élèves en recevront. L' adulte délimite l' espace psychique de la classe par une « enveloppe psychique » que l' on peut décrire en analysant son discours mais aussi son comportement non verbal, sa voix, son regard, son corps (HATCHUEL, 2007 : 133).

Laville (2003) construit la conceptualisation du « moi enseignant » en utilisant la conception freudienne du moi comme un système combinant plusieurs lieux psychiques qui ont des fonctions spécifiques. Le « moi professionnel » serait soumis à trois instances qui sont mobilisées par la pratique : un « surmoi » didactique et institutionnel qui intériorise les pressions de l' institution ; un « idéal du moi » pédagogique et didactique , qui est d' accord avec les idéaux constitués au long du parcours professionnel et un « ça » dirigé par des pulsions inconscientes. Le moi est donc tourmenté par des forces contradictoires, ainsi la résolution du conflit renvoie à la singularité de chaque « moi- enseignant ». Pour rendre plus malléable le transfert didactique et construire une rencontre viable, où les plaisirs transcenderaient les souffrances, le prix à payer serait d' assouplir l' appareil psychique. Pour faire cela il faut imposer aux enseignants un travail psychique dans des dispositifs adaptés. Le sens du travail suggéré en groupes d' analyse des pratiques, n' est pas de trouver des solutions miracles, mais d' effectuer un travail patient d' élaboration, qui sera toujours inachevé mais qui est possible de se réactualiser régulièrement. Dans le cas où l' enseignant développe une connaissance empathique liée à ce mode de compréhension, la manière de se lier aux élèves a des chances de changer de manière imperceptible. Ce changement fera en sorte que l' élève soit traité comme sujet, porteur d' un désir autonome. Cela ne veut pas dire que le désir de l' élève doit être tout-puissant, néanmoins il doit être entendu et à partir de cela nous devons nous positionner par rapport à lui. De cette manière l' élève ira avoir plus de chances de se sentir respecté dans son intimité, et aura probablement moins nécessité de jouer ses conflits sur la scène publique. Il faut accepter que les élèves aient « leurs raisons » et admettre cette part d' inconnu en établissant avec l' élève un lien dans le cadre de cette rencontre professionnelle. L' enseignant ne doit pas connaître exactement les arrangements de ses élèves mais, en compensation, il doit savoir que ces arrangements exigent du sujet beaucoup d' énergie pour être maintenus et que ces équilibres ne sont pas faciles à faire évoluer. Pour l' enseignant en début de carrière la question devient décisive : le rôle des formateurs qui pourraient accompagner valablement les jeunes collègues dans cette passe d' « adolescence

professionnelle » est très important. Les formateurs doivent promouvoir l'interrogation sur ce passage que nous ne finissons jamais de traverser.

Affirme Hatchuel (2007) :

Découvrir d' où l' on vient, fantasmer l' objet manquant, accepter de s' approprier un attribut parental, concevoir un monde dans lequel la place du sujet soit celle qui nous convient, écrire pour exister à l' égal des hommes, faire ce qu' on nous dit pour ne pas prendre le risque de « mal faire », se identifier à un parent ou à un autre, explorer ses propres possibilités, autant d' enjeux qui peuvent être celui du sujet apprenant et montrent que la question du rapport au savoir est avant tout celle du lien et de l' autonomie du sujet. Ce sont ces enjeux autour du savoir qui rendent probablement si difficile la perception des enjeux d' autrui : lorsqu' un objet contribue profondément à notre équilibre psychique , on conçoit qu' il soit difficile de lui imaginer une autre place que celle que nous lui avons attribuée. C' est ce qui explique, sans doute malgré la fécondité de la notion depuis quelques années, le petit nombre de recherches l' abordant d' un point de vue psychanalytique (HATCHUEL, 2007 : 133).

D' accord avec Hatchuel (2007) c' est à cause de cela, qu' il n' est pas étrange que la notion de rapport au savoir soit née au même temps dans les trois champs de la psychanalyse, de la sociologie de la domination et de la recherche sur la formation des adultes, au cours d' une décennie qui a changé les notions d' autorité et de rapport à l' autre.

Parce que apprendre, c' est d' abord accepter de recevoir de l' autre : même dans les cas des autodidactes, ils savent que le savoir qu' ils découvrent a été élaboré par autrui. Le savoir est alors toujours une offre qui vient d' un autre, fantasmatique ou réel, et il met en débit celui qui le reçoit. Selon Nayrou (2001), être en dette, c' est être dans la position de l' enfant qui est incapable de rendre, et qui peut seulement recevoir. La dette est vécue comme un sentiment de dépendance intolérable pour le psychisme, qui devra donc se défendre. Une de ces stratégies de défense peut consister dans la croyance que le savoir a été volé, et non reçu (comme nous enseignent de nombreux mythes autour du savoir, de Prométhée à Adam et Eve). L' autre stratégie consiste en considérer que le savoir qui nous a été donné n' est pas entièrement celui que nous recevons, que nous ferons autrement, pour nous-mêmes.

Selon Hatchuel (2007) dans toutes les situations nous devons nous interroger sur ce que cet autrui réel ou imaginaire, à qui nous devons ou volons le savoir, va nous demander d' en faire, sur ses motivations à nous le transmettre ou au contraire à vouloir le garder pour lui et sur la liberté qui nous sera laissée d' en faire ce que nous voulons. Le savoir ne peut être compris sans le rapport au savoir, c' est-à-dire, entre autres la perception que nous avons de l' utilisation du savoir nouvellement acquis. Il faut s' assujettir à la logique d' un nouveau savoir

ou le faire entrer dans la nôtre ? Nous pouvons oublier ce que nous savons? La question fondamentale est : quel est finalement le prix à payer pour savoir ? S'il est aperçu comme trop élevé, il est très probable que l'on préférera s'en abstenir. A cause de cela, l'accompagnement de tout apprentissage est important, sera le processus d'apprentissage qui ira donner à l'apprenant des pistes, conscientes et inconscientes de ce prix à payer.

Comme nous rappelle Hatchuel (2007) la posture que nous adoptons face aux contenus de savoir nous influence beaucoup plus que les propres contenus. Savoir seulement ne suffit pas, si nous ne savons pas quoi faire de notre savoir. Pour que les savoirs ne deviennent pas uniquement des informations stockées, il faut accompagner, pour nous-mêmes et pour les autres, le changement psychique nécessaire à tout véritable apprentissage. Nous devons réaliser un travail sur nous-mêmes pour ne pas courir le risque de rester soumis au savoir, qui peut apparaître d'un côté positif comme une injonction et du côté négatif comme un danger ou un extérieur inaccessible. N'est pas le savoir lui-même qui est de l'ordre de l'émancipation, mais est la posture adoptée face au savoir qui est émancipatrice. Freud démontre de manière claire que le savoir peut aussi assumer un rôle de défense, important en tant que tel, mais qui peut nous solidifier, si nous restons fixés dans nos inhibitions les plus profondes. L'illusion réside effectivement dans la croyance qu'une meilleure connaissance nous amènerait à la bonne action, évitant ainsi tout risque. C'est l'illusion d'un savoir qui déciderait et solutionnerait les conflits, en substituant les choix d'ordre éthique et politique. Le savoir n'a pas le pouvoir d'éviter les risques, il nous permet seulement de mieux mesurer ceux que nous prenons et, principalement, notre capacité à les prendre en charge ou non.

## Referências

- BAUTIER, E. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin, 1998.
- BEILLEROT, J. *Savoir et rapport au savoir : elaborations théoriques et cliniques* Paris : Editions universitaires, 1989.
- BOURDIEU, P. : PASSERON, J.C. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, 1970.
- DEVEREUX, G. *De l'angoisse à la méthode*. Paris: Flammarion , 1980.
- FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1969.
- FREUD, S. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard, , 1962.
- HATCHUEL, F. *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte, 2007.
- KÄES, R. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, , 1975-2001.
- LAVILLE, C. *Commencer sa vie d'enseignant*. Montréal : Editions nouvelles, 2003.
- MENDEL, G. *Une histoire de l'autorité*. Paris : La Découverte, 2002.
- MOSCONI, N. *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L' Harmattan, 2000.
- NAYROU, F. Essai sur le don : l'inquiétante oralité dans l'ombre de la structure, *Revue française de psychanalyse*. Vol.85, N. 5, 2001.

**RELAÇÃO COM SABER: qual é o preço à pagar?**

**RESUMO:**

O artigo tem como objetivo fazer uma breve descrição do conceito de "rapport au savoir" demonstrando sua utilidade para clínica psicanalítica na universidade

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação. Saber. Psicanálise. Universidade.

**REPORT TO KNOWLEDGE: what is the price to pay?**

**ABSTRACT:**

Article objective to make a brief statement of the concept of "knowledge report" by demonstrating its usefulness to the psychoanalytic clinic at the university.

**KEYWORDS:** Report. Knowledge. Psychoanalysis. University.

Recebido em: 23.04.13

Aprovado em: 17.05.13

© 2013 *Psicanálise & Barroco em revista*

[www.psicanaliseebarroco.pro.br](http://www.psicanaliseebarroco.pro.br)

*Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Cultura – UFJF/CNPq*

*Programa de Pós-Graduação em Memória Social – UNIRIO.*

*Memória, Subjetividade e Criação.*

[www.memoriasocial.pro.br/proposta-area.php](http://www.memoriasocial.pro.br/proposta-area.php)

[revista@psicanaliseebarroco.pro.br](mailto:revista@psicanaliseebarroco.pro.br) [www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista](http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista)