



Acte psychanalytique, acte éducatif

Michèle Achard

► To cite this version:

Michèle Achard. Acte psychanalytique, acte éducatif. Oxymoron, 2010, Création(s)-Sujet(s). Penser la clinique, 1. hal-03648979

HAL Id: hal-03648979

<https://hal.science/hal-03648979>

Submitted on 22 Apr 2022

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.

Acte psychanalytique, Acte éducatif

Michèle Achard

Educatrice Spécialisée, Antibes

Dans quelle mesure y'a t'il de l'Acte éducatif ? Qu'est ce qui le différencie d'une action éductive ? En quoi la psychanalyse lacanienne peut-elle encore inspirer les Educateurs Spécialisés ? Il est question ici de répondre à ces questions, pratiquement, tout en n'omettant pas de cerner l'Acte psychanalytique de façon plus théorique.

éducateur, castration, passage à l'acte, éthique, antiphilosophie, poésie

Je voudrais vous donner ici mon point de vue sur deux sujets qui m'intéressent particulièrement, l'acte éducatif et l'acte psychanalytique.

Contrairement à la plupart des intervenants qui ont exposé dans ce cadre, je ne suis pas psychanalyste, mais éducatrice spécialisée. J'ai exercé mon métier depuis 35 ans dans des Foyers d'Accueil d'Urgence auprès d'adultes, d'adolescents, de pré-adolescents et actuellement, je travaille dans une équipe éducative auprès de tous petits enfants.

Tous sont placés parce qu'ils sont en danger dans leur cadre habituel de vie.

Le rapport que j'ai à la psychanalyse, c'est que je m'en soutiens personnellement, que je m'en inspire dans ma pratique professionnelle et enfin que je l'étudie à mon rythme depuis à peu près 30 ans.

Je vais commencer par évoquer un jeune garçon de 5 ans, Ali, qui a sa place dans le groupe d'enfants où je suis éducatrice.

Il n'est pas question ici de faire un rapport de comportement à son sujet, mais d'évoquer la relation qui s'est installée entre lui et moi au fil du temps, c'est-à-dire à peu près un an.

Il faut tout de même dire qu'Ali est un enfant particulièrement difficile parce qu'il est très perturbé affectivement, violent avec les autres enfants qu'il faut protéger de ses coups, en opposition perpétuelle avec les adultes, et au bord du renvoi à l'école maternelle où il est scolarisé.

Devant ce comportement exceptionnellement difficile pour un enfant de cet âge - et impressionnée par les mouvements de rejets qu'il provoquait chez mes collègues et en moi-même je me suis mise à réfléchir sur cette situation qui devait être invivable pour lui.

Pas réfléchir en me prenant la tête dans les mains et en articulant des phrases logiques les une après les autres, mais plutôt en laissant flotter mon attention à son propos, à tous moments, sans m'empêcher d'y penser dans ma vie privée, lorsque cela venait à ma conscience, sans faire de projet particulier ni tirer des conclusions de quelque sorte.

Un soir, j'ai eu l'occasion de lui raconter une histoire, à lui tout seul, parce que les autres enfants étaient en train de regarder une cassette à la télévision.

Lorsque je raconte des histoires à ces petits enfants, je tiens particulièrement à leur parler dans la pénombre, sans lire un livre, à conter, donc. Ce soir-là, j'avais envie de raconter comment on dit que sont nés les hippocampes. Je l'avais annoncé après le repas, donc les enfants avaient le choix de leur activité du soir.

J'avais vu, dans le regard d'Ali, une vraie étincelle de lumière, à l'évocation du mot « hippocampe ». Donc, j'ai bien senti que ce serait important, même si je savais qu'il serait tout seul à écouter, donc pas forcément facile à canaliser.

Mais je ne me suis pas effrayée pour autant, en ayant vu de bien plus dures, des « canalisations », avec les adolescents, ou pire, des pré-adolescents !

J'ai donc commencé à raconter... il faisait presque noir parce que j'avais fermé la porte de la chambre, il n'y avait que la lumière de la porte entrebâillée de la salle de bains, Ali se tortillait dans son lit comme un beau diable, mais je continuais à parler, lentement, imperturbablement. Il s'est mis à faire des commentaires ; je lui ai dit que là, ce n'était pas son tour de parler, mais d'écouter ; sinon, il ne pourrait pas tout entendre, donc, il ne comprendrait pas la suite... Ce soir-là, l'histoire a été assez vite contée, c'était la première fois que je la disais, je l'avais lue quelques jours

auparavant, pendant que je veillais, la nuit. Après avoir terminé l'histoire, je n'ai pas bougé de ma place et j'en ai profité pour faire une pause, ce moment-là de la journée institutionnelle étant particulièrement chargé de fatigue. À ce propos, j'ai remarqué que, dans ces moments-là, il ne faut pas hésiter à manifester des « bruits » qui indiquent que l'on se détend, par exemple des bâillements ou des soupirs, sans que cela soit « sur-joué », naturellement.

Les enfants, à ce moment-là, sont tout à fait prêts à se sentir en osmose, et cela les aide à accepter de se détendre. Ali, ce soir-là, s'est endormi très vite, car il était épuisé par la journée qu'il avait passée à se mettre tout le monde à dos !

Le lendemain, j'ai bien vu qu'il s'était passé quelque chose en lui car il a eu, à plusieurs reprises, une façon de me jeter des coups d'œil qui me laissaient à penser qu'il avait quelque chose en tête.

En effet, avant de partir à l'école, il m'a demandé : « cette histoire, tu la connais comment ? » je lui ai répondu que je l'avais lue dans un livre. Il a repris : « tu pourras me le montrer, le livre ? » Du tac au tac, je lui ai rétorqué que le livre était loin et que je n'en disposais pas. « Il est chez toi, tu me l'apporteras quand tu reviendras travailler ? » Je lui ai répondu vaguement et je crois qu'il a pris cela pour un acquiescement.

En réalité, je ne voulais pas qu'il voie ce livre, car j'ai constaté que, pour ces enfants dits hyperactifs, le fait d'être au contact de la matérialité du livre et des dessins (souvent magnifiques, mais là n'est pas la question) qui accompagnent les contes, affaiblit considérablement leur effort pour imaginer les choses qu'ils ont entendues et qu'ils n'en « rêvent » plus. Ces enfants, qui viennent de milieux particulièrement défavorisés et très acculturés, ont souvent un imaginaire très pauvre et souvent envahi des scènes violentes qu'ils voient dans leur famille et à la télévision. De plus, pour Ali qui a un retard sur les apprentissages et qui est en rejet de l'école, le livre est sans doute une expérience qui le met devant son échec.

Par ailleurs, pour ce qui me concerne, je voulais me garder une certaine liberté de broder autour du thème, à chaque fois que je répéterais l'histoire, et la possibilité de consultation du livre par les enfants complique les choses ; c'est comme si le fait de reprendre le conte, de le re-tisser à chaque fois, en fonction du moment présent et de la diversité des auditeurs ne pouvait pas s'accorder avec un mode de consommation de l'histoire.

Ces raisons sont pour moi valables, car elles sont le fruit de mon expérience de conteuse, mais il faut bien avouer que j'avais également envie de laisser planer un mystère pour des raisons que je ne connaissais pas moi-même, mais qui tenaient aussi au fait que je voulais me réserver un espace de créativité où moi-même je serais surprise par l'arrivée d'un élément inattendu.

Or, j'ai eu, en début d'année 2010, l'opportunité d'aller en Chine, pour des vacances et lorsque j'étais à Canton, en fin de voyage, j'ai visité le marché de Qing Ping ; là, au milieu des scorpions, des vers à soie, des cafards, des tortues, des chiens, des chats, des serpents, des fourmis etc. exposés pour être mangés, j'ai vu des sacs entiers d'hippocampes séchés !

Il faut dire que ces animaux magnifiques sont protégés par des directives internationales et qu'on ne doit plus les pêcher, sous peine d'amende ; mais en Chine et particulièrement à Qing Ping, tous les cantonnais vous diront que « tout ce qui a quatre pattes se mange, sauf les tables » et peut donc se trouver là, dans un foisonnement aussi hétéroclite que savamment arrangé pour que les couleurs et les formes produisent un effet extrêmement esthétique.

J'ai tout de suite pensé à Ali, et je me suis réjouie de songer à la bonne histoire que j'allais pouvoir raconter à nouveau, en y faisant figurer, en stars inattendues, mes deux hippocampes venus du bout du monde !

Et je peux dire que je m'en suis donné à cœur joie : cela m'a permis, en plus de mon histoire, de parler des pays lointains, de la vastitude du monde, de la diversité des habitudes, etc....

J'ai bien pris garde, aussi, de faire en sorte que les deux petites bestioles ne succombent pas aux gestes brusques du sieur Ali : je les ai mises dans un sachet plastique, puis dans une boîte transparente, pour que les secousses imprimées au dispositif n'aient pas raison de leur silhouette élégante.

Et j'ai bien expliqué à Ali que je mettrai la boîte dans mon casier ouvert, dans le bureau des éducateurs en lui précisant que chaque fois qu'il le voudrait, en demandant à un adulte, il pourrait

avoir les hippocampes, car ils étaient à lui ! Il a accepté, non pas de gaîté de cœur, mais il a compris que c'était en effet plus sage de faire comme ça ! Preuve qu'il sait bien, même si c'est en grande partie inconscient, où il en est exactement avec les autres et lui-même !

Pour ce qu'il en est de l'acte, de l'acte éducatif, je me souviens que j'ai ressenti par deux fois cette sensation de franchissement qui indique qu'un choix va être imminent, va être opéré et que quelque chose de plus va être mis en jeu dans la conduite éducative.

La première fois, c'est lorsque j'ai accepté de raconter l'histoire uniquement pour Ali. J'aurais pu céder à l'habitude qui fait qu'on ne déclenche une activité que lorsque plusieurs enfants sont intéressés.

Non, à ce moment, je me suis clairement dit que ce ne pourrait qu'être profitable à cet enfant d'être pris à part, de bénéficier d'une attention pleine et entière, alors qu'il est toujours l'objet de reproches et de punitions dues à son comportement répétitif d'enfant difficile.

Ce n'était pas pour le récompenser, alors qu'il ne le méritait pas, c'était pour repartir à zéro sur une autre ligne du possible.

C'était aller le chercher là où il ne s'y attendait pas, pour renouer la relation à un autre niveau.

Je ne savais pas si mon acte allait porter des fruits ou si ce serait un coup d'épée dans l'eau. Je n'attendais rien de spécial, mais je voulais changer de registre, ne pas être abonnée à le gronder, mais ouvrir une porte vers une relation plus créative. Peut-être était-ce aussi un désir d'amener le transfert dans une autre tonalité ?

Le deuxième temps où j'ai l'impression d'avoir fait un acte éducatif en direction d'Ali, c'est lorsque, à Canton, j'ai décidé d'acheter deux hippocampes pour lui, et pas un grand sac pour tous les enfants du groupe.

J'ai hésité un instant, en me disant que j'étais en vacances, pas au travail, et que ce n'est pas bon de mélanger vie privée et vie professionnelle... ! Mais en fait, est-ce vraiment possible, dans le sens où on ne peut pas s'empêcher de penser aux enfants hors de l'institution : lorsque leur présence surgit un jour de congé, on ne décide pas de la rayer d'un coup de pinceau. Pour moi, cela fait partie de mon travail d'éducatrice...

L'envie de lui apporter un peu de bonheur, un parfum d'ailleurs dans sa vie grise d'enfant placé l'a emporté ! Je me suis même dit que c'était peut-être quelque chose de rare dans sa vie d'enfant, qui pouvait constituer un souvenir précieux pour sa vie future d'adulte... Je suis en effet très soucieuse de pratiquer une éducation qui prend constamment en compte le long terme, en ce qui concerne l'avenir de ces enfants placés.

Il est évident, à voir vivre Ali, que la séparation d'avec la mère a été ratée et que celui-ci vit dans une aliénation qui le livre sans défense à ses pulsions

Le travail de l'éducateur sera donc de bricoler un dispositif qui permettra à l'enfant de revivre la coupure inaugurale de la castration, afin que celui-ci puisse trouver des voies d'expression pulsionnelles plus vivables que ses passages à l'acte infiniment répétés.

En effet, comme l'écrit Joseph Rouzel dans son livre sur « Le transfert dans la relation éducative » : « Si faire des choses ensemble constitue le socle de l'action éducative, cela ne suffit pas. L'action ne se suffit pas à elle-même. Elle n'est pas le but, mais le moyen qu'offre un éducateur à un sujet de se confronter à sa propre castration. Cela implique que la médiation intègre des dispositifs variés de parole et d'expression pour que le sujet en question puisse se rendre compte et rendre compte de ce qui lui arrive. Sans cette visée, le travail d'éducateur ne saurait être justifié et il se réduirait à une pratique d'animateur de bambins, de moniteur de colonie de vacances, voire de garde-chiourme »

Un autre sujet qui me semble incarné dans la narration que j'ai faite plus haut, c'est le maniement du transfert, version éducation spécialisée : il est parfois plus facile, dans des institutions d'accueil d'urgence, où la mission est « accueillir, observer et orienter » de ne pas trop s'impliquer dans la relation avec les patients qui passent ; le problème, c'est que ceux qui ne passent pas, ce sont les patients les plus difficiles, qui restent « coincés » dans les établissements d'urgence pendant des mois, et que l'urgence reste urgence pendant le temps que dure le passage qui s'éternise... Ces enfants-là, placés parce que leurs parents ne peuvent pas être pleinement leurs parents, sont punis

pour quelque chose qu'ils savent ne pas avoir fait et sont souvent incapables de supporter des situations de mise en quarantaine dans un parc humain - selon l'expression du philosophe Peter Sloterdijk - parc humain qu'ils n'ont pas choisi et qui est souvent rendu inhumain par la fréquentation des cas désespérés qui y séjournent et s'y succèdent à un rythme infernal...

Dans des circonstances pareilles, il n'était pas question d'espérer une demande de la part d'Ali, il fallait aller le chercher, il fallait trouver, sans visibilité aucune, tel un archer zen, la cible où viendrait se ficher l'acte révolutionnaire qui traverserait la cuirasse des défenses.

Ça implique, chez l'éducateur, un sacré désir !

Ça implique aussi une certaine éthique du travail éducatif, pour ne pas prendre l'enfant dans une relation de toute-puissance où il n'aurait aucune chance d'accéder à un début de subjectivation...

Ça implique que l'éducateur soit bien au clair sur ce qu'est le « sujet supposé savoir », l'objet « a » et la place vide qu'occupe le professionnel, dans la relation transférentielle éducative.

Ça implique donc qu'il ait fait un vrai travail sur lui-même, mené de façon approfondie jusqu'à son terme, si possible, seule façon d'incarner, c'est-à-dire de rendre vivants, opérants les concepts qu'on trouve dans l'abondante littérature de la psychanalyse...

Pour que ces concepts soient vivants, il n'est pas question, dans le champ du travail social au jour le jour, d'en faire un jargon à utiliser entre seuls initiés (- de toute façon, en général, les initiés sont seuls !) Le but de ce travail personnel vise avant tout à une mise en ordre, à une clarification de soi et par là même, à une spontanéité relationnelle qui met en avant la notion de sujet chez le travailleur social, donc à un décentrement de sa position égoïque, ce qu'on appelle souvent dans le métier d'éducateur, la prise de distance, sans trop savoir ce que cela signifie vraiment.

Le fait que je sois parvenue à une position de sujet va faire que je serai respectueuse du sujet chez l'autre, même s'il est encore très encombré par un moi envahissant et incohérent :

« wo es war, soll ich werden »

disait Freud. (Où était le ça, c'est le JE qui doit advenir)

Cela veut dire que ce n'est pas parce que ma petite histoire bien ficelée a produit de l'effet que je vais croire qu'Ali sera guéri. L'objet n'est pas là pour combler le manque. Mais il est un moyen de mettre du jeu dans la relation entre Ali et l'autre que je suis, de mettre du « JE » dans sa vie, de l'appeler vers autre chose que sa position invivable d'enfant mauvais objet partout où il va.

Dans tout ce qui a été présenté, il est évident que le domaine où l'éducateur pourra intervenir auprès d'Ali, c'est celui de son comportement dans le champ du social, à travers la relation qu'il aura avec l'adulte qui va trouver d'abord le désir et, par suite, le moyen pour éveiller l'enfant à dominer ses pulsions en l'aidant, par les nombreux supports éducatifs dont il dispose, à se tourner vers l'extérieur et à reconnaître une altérité qu'il avait jusque-là ignorée.

Là où le travail éducatif se distingue du travail psychanalytique, ce n'est pas au niveau du but, qui est de dominer « les passions de l'âme », comme disait Hume, mais dans les moyens pour y parvenir. Le champ d'intervention des éducateurs, c'est la relation avec ses parents, ses camarades du foyer, les adultes de l'équipe éducative, l'école maternelle et tous les individus qui la composent, donc les limites, les règles, les interdits qui font que les groupes s'agrègent en société dans le champ social.

Freud, dans sa préface au livre de l'éducateur August Aichhorn, « Jeunes en souffrance », est très clair sur la différence :

« Le travail éducatif est une discipline sui generis, qui ne doit pas être confondue avec l'approche psychanalytique, ni remplacée par elle. La psychanalyse de l'enfant peut être sollicitée par l'éducation comme moyen auxiliaire. Mais elle n'est pas destinée à prendre sa place. Non seulement des raisons pratiques l'interdisent, mais encore des réflexions théoriques le déconseillent. Il ne faut pas se laisser induire en erreur par le principe, par ailleurs pleinement justifié, selon lequel la psychanalyse du névrosé adulte peut être assimilée à une rééducation. Un enfant, quand bien même serait-il un enfant dévoyé et carencé, n'est précisément pas encore névrosé et la rééducation est quelque chose de radicalement différent de l'éducation d'un être encore inachevé...

J'ajoute encore une conclusion dont l'importance ne concerne plus la théorie de l'éducation, mais le statut de l'éducateur. Si l'éducateur a appris la psychanalyse en l'expérimentant sur sa personne et

s'il se trouve en situation de l'employer dans des cas limites et mixtes pour étayer son travail, il faut de toute évidence lui autoriser l'exercice libre de l'analyse, et non vouloir l'en empêcher pour des motifs qui ne relèveraient que de l'étroitesse d'esprit » Sigmund Freud (1925)

En d'autres termes, la spécificité du travail éducatif inspiré par la psychanalyse, ce n'est pas de s'imaginer que n'importe quel patient serait capable de s'engager dans un mode d'élaboration symbolique, mais plutôt de « savoir y faire » grâce à son expérience complète de la cure, avec la relation « sous transfert » que ne manquent pas d'engager les patients des foyers d'accueil d'urgence, et le plus souvent sous le mode négatif d'une haine dévastatrice.

L'acte par excellence qu'il faudrait mettre en œuvre dans ces endroits où une guerre sans nom se propage à bas bruit, et où les combattants que sont les éducateurs des foyers d'accueil d'urgence se font littéralement dégligner sans mot dire depuis près de vingt ans, c'est changer de paradigme, changer les signifiants en ce qui concerne la notion de carence.

Comme le dit Joseph Rouzel, ce terme s'applique en allemand autant à un enfant qu'on délaisse, qu'à un jardin en friche. Le terme le plus juste serait « délaissement ». Il précise :

« Du point de vue de la psychanalyse, la notion de carence est inadéquate au sens où un sujet est tel qu'il est, c'est-à-dire structuré à partir du langage sur fond de relations premières à son environnement (parental principalement) et donc ne saurait être recouvert des stigmates de carence et même « d'inadaptation » ou de « déficience ».

En revanche, dans l'espace social, c'est, bien sûr, sur le mode de la carence et de la déficience, voire de l'incompétence parentale que ces sujets apparaissent.

Les placements se font toujours à partir d'un manque pointé chez l'enfant ou le jeune. On ne peut le nier.

Il faut donc déplacer cet « en moins », ce qui manquerait à l'individu pour être non-manquant, pour aller vers une clinique éducative d'un sujet constitué de structure par le manque... Il s'agit alors de substituer une clinique du sujet à une clinique de la déficience. » Mais on n'en est pas encore là...

Pour conclure cette partie, je dirai qu'à travers les médiations dont disposent les éducateurs, c'est bien d'actes, dont on a besoin, qui font que la jouissance « increvable » qui alimente la pulsion se dérive comme désir, dans les formes langagières, les lois, les règles qui régissent la vie des sociétés et des diverses cultures humaines.

Il s'agit d'accompagner des sujets, pris un par un, à accepter leur responsabilité comme acteurs à part entière d'un projet de civilisation.

Alors, allez-vous me dire, qu'en est-il de cet acte psychanalytique dont vous avez promis de nous parler dans le titre de votre intervention ?

J'en ai parlé « en cache », comme on dit dans les ordinateurs.

Mais en cache, ce n'est pas du cash et il faut accepter de payer son obole bien réelle !

Le problème, c'est que je ne pourrai que parler de ce que je crois être un acte psychanalytique, puisque je ne suis pas psychanalyste. Je ne pourrai parler que de ce que j'ai lu sur l'acte. Et j'ai beaucoup lu.

J'ai par exemple lu ce que dit Alain Badiou sur la psychanalyse et l'antiphilosophie de Lacan. C'est ce qui m'a le plus captivée. Ce que j'ai compris, dans son cours de 1996, c'est que l'acte du psychanalyste, c'est la quinte-essence, la fine pointe de toute l'expérience que véhicule et qu'incarne le psychanalyste.

Et qu'en plus d'être une quintessence, cet acte est de la forme d'un mathème, une sorte de formule mathématico-magique, qui démontre que, comme le disaient les pythagoriciens, tout est régi par le nombre.

Une sorte de matérialisme de l'immanence.

Car la question fondamentale, c'est de savoir d'où s'origine l'acte, ce phénomène mutant qui surgit du champ de l'action humaine.

L'acte est-il le produit de la somme des gestes quotidiens, ou vient-il de l'être, comme l'amour ?

Comme le dit Fabien Tarby, en introduction à la philosophie de Badiou :

« Certes, les hommes cherchent le secret de l'être ; ils cherchent en général à interpréter le monde, à deviner l'essence des choses, leur sens. Ils croient trouver dans les choses quelque chose de

« signifiant ». Mais les choses n'ont pas de sens en elles-mêmes. Elles sont décomposables à l'infini, voilà tout.

Pour Alain Badiou, ce qui constitue le point central de l'anti-philosophie, c'est l'évacuation du concept de vérité. Il précise que tous les anti-philosophes ont fini par admettre que la vérité n'existe pas, mais que seuls se produisent des effets de sens.

C'est là le point de divergence avec Heidegger, qui cherche inlassablement une vérité de l'Être. Mais, comme il n'y en a pas, répète Badiou, la philosophie de Heidegger a pris progressivement et inéluctablement la forme du poème.

Le point final, si l'on s'en tient à discourir sur le mystère de l'être, n'est que son absence de signification, c'est-à-dire son vide. Heidegger parlait de l'Être, lui conférant ainsi une majesté, là où il aurait fallu dire platement qu'il y a de l'être : des multiplicités qui vont aux infinis et n'ont comme terme final que le vide privé de sens. On pense, à ce moment précis à Lacan et son « y'a d'l'Un ».

Il y a deux erreurs sur l'infinité de l'être, cette multiplicité infinie :

la première est l'interprétation religieuse, qui consiste à concevoir l'infini comme un Dieu. Mais rien, en vérité, de plus banal que l'infini, qui tisse toutes les choses et fait du monde une composition et une décomposition sans fin. la deuxième erreur est de croire que le monde est un chaos, joyeux et insondable. C'est l'erreur de Deleuze. Deleuze reste un romantique de l'infini, ou un apprenti sorcier : il aimerait que le monde ressemble à la magie littéraire, soit un unique et gigantesque tourbillon, quand il est, de toute évidence, fait de lois et de stabilités. L'infini est fait de règles strictes et mathématiques »

De « l'Être et l'événement » à « Logique des mondes », Badiou développe une conception intégralement rationaliste et matérialiste de l'univers. De la même façon, Spinoza et Leibnitz appuient sur les mathématiques leur intuition d'un monde infini. Mais ni l'un ni l'autre ne renoncent à un Dieu, principe substantiel (Spinoza) ou principe régulateur (Leibnitz) de cet infini.

Ce principe divin, le matérialisme de Badiou l'élimine. La mathématique de l'être et la logique de l'apparaître sont les structures nues de la réalité, pour lui.

Mais il y a l'homme. L'homme et sa construction du monde, en tant que sujet ayant accès au symbolique, qui crée l'événement et les situations, à travers ses actes.

Cette puissance de l'acte, soudain révélée, si elle donne à la structure le sentiment d'un vide qui fait surface, elle est aussi et surtout bouleversement de la situation.

Cependant, comme le dit Jean Claude Milner dans « L'Œuvre Claire », la doctrine du mathème était liée à un corrélat institutionnel : l'École freudienne, fondée sur la triple hypothèse que quelque chose se transmet intégralement à partir de Freud, que le lieu d'une transmission intégrale est une école et que le moyen d'une transmission intégrale est le mathème en un tel lieu. Mais, à un moment, l'École a été dissoute, et avec elle, le mathème ; même si l'École s'est recomposée, ensuite, le mathème dissous a dû également réapparaître sous une autre forme, celle du nœud boroméen, qui se révèle être tout autre chose que les divers objets topologiques utilisés précédemment, dont la théorisation mathématique a été faite et démontrée.

Le nœud, lui n'est pas mathématisé et ne fonctionne qu'à ne pas l'être.

« À la fin du parcours, le nœud est devenu détournement de la lettre, quitte à ce que, par ce détournement, la lettre parvienne à son adresse. Il est devenu proprement une anti-mathématique. Après l'antilinguistique que recèle la doctrine du signifiant, après l'antipolitique qu'induit la théorie des discours, après l'antiphilosophie que recèle le premier classicisme et qu'affiche le second, » on peut espérer que la déconstruction lacanienne est terminée.

Dans les derniers Séminaires, Lacan rejoint Wittgenstein dans ce qu'il dit dans le Tractatus 6.52 « Nous sentons bien que, même si toutes les questions scientifiques possibles reçoivent une réponse, cela ne touche en rien les problèmes de notre vie ».

La psychanalyse, soustraite à l'autorité des propositions mathématiques et du sens est vouée, du même coup, à la forme de l'acte qui affirme silencieusement la non-pensée comme toucher du réel, puisque « ce qu'on ne peut pas dire, il faut le taire ».

Le problème, comme dit Milner c'est que « Wittgenstein aurait raison, si seulement ce dont on ne peut parler consentait à se taire. Le point, c'est qu'il n'y consent pas. L'inconscient, c'est justement cela.

Impossible de parler, impossible de ne pas parler. De là, les stratégies de l'entre deux, du mi-dire, du pas-tout. »

Pour finir, il me semble intéressant de souligner la dernière question que soulève Milner, en fin de parcours :

« Quels rapports entretiennent le 'c'est montré' et le 'c'est écrit' ? »

Il fait allusion aux manipulations silencieuses du nœud boroméen que faisait Lacan dans les derniers Séminaires et aux jeux d'homophonie et calembours homonymiques, donnés comme des mathèmes par la langue même, disait-il.

La réponse est peut-être dans cette adresse que fait Lacan aux psychanalystes dans Ornicar 17/18 du printemps 1979, en s'appuyant sur les travaux de François Cheng touchant la poésie chinoise écrite :

« Être éventuellement inspiré par quelque chose de l'ordre de la poésie pour intervenir en tant que psychanalyste ? C'est bien ce vers quoi il faut vous tourner. Ce n'est pas du côté de la logique articulée - quoique j'y glisse à l'occasion - qu'il faut sentir la portée de notre dire... »

Badiou, A., L'antiphilosophie de Wittgenstein, Nous, 2009

Bosteels, B., Alain Badiou, une trajectoire polémique, La fabrique, 2009

Berger, M., Voulons-nous des enfants barbares ? Dunod, 2008

Rouzel, J., Le transfert dans la relation éducative. Dunod, 2002

Sloterdijk, P., Règles pour le parc humain, Mille et une nuits, 1999