

# **LA TRANSVERSALITÉ, une épistémologie du désir ? L'Humain des sciences humaines.**

**Jacques Pain**

Professeur de Sciences de l'Éducation

La transversalité, c'est quelque chose que les praticiens, les pratiquants de l'« Institutionnel » ont en tête et en pratique puisque c'est un terme qui s'est imposé par et à travers la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles dès les années 50.

Lorsque nous nous en sommes emparés, il était déjà sur le métier depuis longtemps.

On doit beaucoup, pour cela, à François Tosquelles, à Jean Oury, à Fernand Oury.

Et à Félix Guattari qui, entre 1960 et 1980, a installé une nouvelle épistémologie des sciences humaines, à la fois une sémiotique de la recherche « humaine » et une sémiologie des pratiques.

## ***La transversalité***

Dans *Psychanalyse et transversalité* (p. 79), Félix Guattari propose d'introduire à la place de la notion trop ambiguë de transfert institutionnel un concept nouveau : « *Celui de la transversalité dans les groupes* ».

Transversalité ?.. Par opposition à la fois à une verticalité que l'on retrouve dans les organigrammes d'entreprise, structure pyramidale – directeur, sous- directeur, chef de service...Et à une horizontalité comme celle qui peut se réaliser dans la cour de l'hôpital, dans la cour de récréation, dans la cour d'un immeuble, dans une salle d'attente, c'est-à-dire cet état de fait quasi sériel où les choses et les gens s'arrangent comme ils le peuvent de la situation dans laquelle ils se trouvent. Et ils s'y trouvent la plupart du temps.

Guattari précise :

*« Mettez dans un champ clos des chevaux avec des œillères réglables et disons que le coefficient de transversalité sera justement ce réglage des œillères. On imagine qu'à partir du moment où les chevaux seront complètement aveuglés, un certain mode de rencontre traumatique se produira. Au fur et à mesure qu'on ouvrira les œillères, on peut imaginer que la circulation sera réalisée de façon plus harmonieuse ».*

À partir de là, comment définir, centrer pour l'heure et pour nous entendre, ce concept de transversalité qui joue une importance déterminante dans les pratiques de l'institutionnel ?

Félix Guattari nous dit qu'il s'agit de substituer la notion de transversalité à la notion de transfert institutionnel.

Qu'est-ce qu'un transfert institutionnel ? C'est aussi bien l'attachement qu'on peut avoir à son travail, son bureau, ses collègues, à ses objets, son atelier, sa machine-outil, où à sa voiture, à ce qui représente ou fait trace symbolique, à ce qui figure dans l'extension psychique de son quotidien.

Le transfert institutionnel c'est le fait, contesté par un certain nombre de psychanalystes, qu'on ne fait pas seulement du transfert dans la cure, comme ça, sur commande. Bien sûr, il s'agit dans la cure d'un transfert organisé, cadré, pensé, structuré, quasi expérimental d'ailleurs. Mais on fait aussi du transfert dans la vie quotidienne, dans les institutions, dans les services, à l'école et dans la classe.

À l'université, par exemple, il est clair que la problématique de la thèse, depuis l'inscription en thèse, jusqu'aux séminaires des disciplines, et de l'École doctorale, constitue un dispositif dans lequel les transferts institutionnels sont multiples, variés, explicites et implicites. Ils se croisent là où ils jouent un rôle – la personne les reprend, ou non –, pour l'émergence de ce que la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles appellent la subjectivité et le désir, et ce désir et cette subjectivité vont s'articuler pour faire du travail affectif/cognitif, et produire une thèse, se produire en thèse.

En fait, ce que ce concept met en avant c'est le fait que l'inconscient n'est pas là où on l'attend. Par exemple, de douze à treize heures, dans un endroit organisé pour ça ! Bien sûr ça peut se faire, il peut passer par là. Mais pour autant il est plutôt, disaient Guattari et Deleuze, là où on ne l'attend pas, et c'est sûr qu'il peut surprendre, angoisser, inquiéter.

La biogénétique sociale de l'inconscient est complexe et « rhizomatique », pour reprendre nos deux auteurs.

La transversalité, on le voit bien par le terme, c'est d'être transverse à... d'être en travers de..., le développe Jacques Ardoino. C'est le fait d'être toujours en travers. Donc c'est quelque chose qui ne connaît pas la ligne droite, qui prend des « biais ». Les biais, c'est aussi un terme de Jean Oury qui, à partir de là, emploie aussi le terme d'oblique. La pensée est-elle autre chose qu'en biais ou en oblique ? Il n'y a effectivement que dans les procédures expérimentales des sciences dites exactes, et encore, au laboratoire et dans un cadre de fiction conventionnelle, qu'on puisse aller d'un point à un autre. Aujourd'hui, on sait bien que aller d'un point à un autre c'est très aléatoire, spécifiquement dans le domaine des sciences humaines, c'est plus complexe qu'on ait pu l'imaginer jusqu'alors. La topologie des disciplines nous convainc, mais en écrasant le relief de la pensée.

L'idée à retenir, c'est qu'on est dans des structures de pensée qui s'appuient sur le déplacement, l'oblique, la mise en travers. Pour accéder à l'autre, et se socialiser, prenons ce pré-requis en voie d'effacement il faut « rencontrer » l'autre.

Au passage, c'est le problème de cette société : la socialisation ! Elle m'apparaît être un des problèmes fondamentaux du vingt-et-unième siècle, si ce n'est son problème fondamental. Or la socialisation passe par la rencontre, une démarche « en direction » de l'autre, telle qu'il ne semble pas donnée qu'elle se joue dans le simple contact en face à face, à effet direct. De plus, l'effet institutionnel vrille les relations. Ce n'est pas parce qu'un enseignant se trouve en face de ses élèves, ou même en face de quelques-uns de ses élèves, voire de l'un de ses élèves, qu'il va pouvoir leur mieux enseigner.

Il y a entre ces deux quidams apparemment en présence, ces deux sujets, toute une série de références, d'appartenances, de représentations, une imagerie, qui viennent en travers de la relation et qui font que cette relation se déplace, invente des détours pour accéder à l'autre. Comme un schéma de Lacan le spécifie bien, finalement on n'a jamais dans le face à face ou l'en face de, comme on le préconise autant à la télévision ou ailleurs, on n'a en face l'un de l'autre, et de l'un à l'autre, que des images, des conjonctions d'images, des collusions imaginaires. Qui pour une partie peuvent tenir la route, tenir les routes, et susciter de la compréhension, mais qui pour autant n'amènent pas une hypothèse sur la nature de l'autre ou sur son essence, ou sur y compris même ses théorèmes d'existence. Passons par les sentiers de traverse, il y reste du sujet !

C'est un peu la même chose pour la science et les sciences humaines.

Les sciences humaines, une fois qu'on a compris qu'elles ne répondent pas à la convocation essentielle mais qu'elles y contribuent, et qu'elles analysent par complémentarité, par biais, par un tracé oblique tâtonnant, on va plutôt aller apprendre du côté des recherches qui se développent à partir de Peirce, autour de l'abductif. On va chercher des mécanismes dans le sens de l'« abduction », plutôt que continuer à rester collé à l'hypothético-déductif ou à l'hypothético-inductif, qui sont des réductions expérimentales, pour calmer l'angoisse du scientifique, qui ont porté leur fruits ces derniers siècles, mais qui pour autant n'accèdent pas à toute la richesse neuronale des relations et des sciences humaines, à toute la richesse neuro-institutionnelle de la socialisation. C'est par là qu'il faut commencer.

Félix Guattari écrit dans *Psychanalyse et transversalité* (p.82) :

*« Seule la mise à jour d'un plus ou moins grand niveau de transversalité permettra que se déclenche pendant vingt ans (car en la matière tout se trouve toujours remis en question), un processus analytique offrant une réelle possibilité aux individus de se servir du groupe à la façon d'un miroir. Alors, tout à la fois, l'individu manifestera et le groupe et lui-même. Si c'est le groupe en tant que chaîne signifiante pure qui l'accueille, il pourra se révéler lui-même, au-delà de ses impasses imaginaires et névrotiques. Mais si au contraire il butte sur un groupe profondément aliéné, fixé à sa propre imagerie déformante, le névrosé trouvera l'occasion inespérée d'un renforcement de son narcissisme, tandis que le psychotique pourra continuer de se consacrer en silence à ses sublimes passions universelles. Qu'il soit possible à l'individu d'être inséré dans le groupe sur le mode d'être entendu entendant, et d'avoir accès par-là même à l'au-delà du groupe qu'il interprète, plutôt que de le manifester, telle est l'alternative proposée à l'intervention analytique de groupe. »*

C'est bien pour ça que Guattari, comme « les » Oury, comme Tosquelles, comme nous-mêmes, avons tenté de travailler en direction des institutions, des « institutions-groupes », c'est parce que nous cherchons à résoudre cette problématique du changement non pas au niveau de l'individu seulement, mais au niveau méta-individuel de l'Institutionnel.

Parce que faire se changer des individus en d'autres c'est quelque chose qui reste possible. La psychanalyse l'a montré, les formations personnelles, les psychothérapies, les dynamiques diverses et variées que l'on peut trouver sur le marché de la formation, l'autorisent.

Ce qui est politiquement en question c'est le changement dans la structure sociale elle-même, dans les institutions du quotidien, et là on va retrouver la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles. Et le concept guattarien de « groupe-sujet ». Ce que Guattari appelle un groupe-sujet c'est un groupe transversal, qui à la fois se donne des objectifs, les maîtrise en meilleure partie, peut se les appliquer, et se les applique en les analysant, en analysant le processus lui-même, ouvrant une auto-analyse du groupe et des positions des uns et des autres. Le groupe-sujet c'est un montage complexe mais finalement ordinaire dans lequel on vit ce que l'on dit et où l'on dit ce que l'on vit, en inter-analysant ce que l'on vit et dit. C'est ce que Guattari nommait une fonction « analytique militante ». Beaucoup d'universitaires prenaient cela en souriant, habitués à rester enfermés dans leurs livres et leur laboratoire, certitudes balisées et a minima injonctives. Mais il est pourtant évident que c'est sur ce potentiel analytique militant, machine rétro-désirante, que l'on va asseoir la science et son avenir humain. Non pas dans la culture du groupe, parce qu'on sombrerait dans le groupisme, le groupal, les hystéries affectives du pouvoir, que d'autres ont analysé et dont ils ont montré les perversions. Mais sur quelque chose qui dans le groupe fait fonction de sujet en tant que groupe.

Ce *groupe-sujet* c'est ce que Jean Oury appelle aussi *le collectif*, c'est la notion post-marxienne de collectif.

Dans le collectif, l'institution- sujet se prend en compte, tient ses marques, les connaît et met en place des mécanismes d'analyse de sa propre conjoncture, de son destin, autant que faire se peut, pour à la fois faciliter la vie et l'évolution du projet, du dispositif, et a priori des uns et des autres.

Tout ce que je suis en train de dire peut s'appliquer à la thèse. La thèse ce n'est pas simplement une production d'écriture. Ce n'est pas quelque chose que quelqu'un fait seul, même s'il en est l'Auteur. C'est une conjonction « désirante », articulée par du désir, des circonstances, des opportunités. C'est un peu cette recherche des leurres conjugués qui est la nôtre, qui fait que l'un nous réussit mieux que l'autre, de leurre, et que par conséquent nous allons nous lancer dans une approche d'un « sujet » qui peut paraître à d'autres totalement hermétique ou totalement incongru, mais que ce sujet nôtre va rencontrer l'intérêt d'un autre, enseignant. Un thésard, un doctorant, va s'inscrire dans une thèse avec cette personne, elle-même prise dans une hyper conjoncture/conjonction de motivations. Ces deux personnes sont liées par un dispositif à double fond : le doctorat, qui va déboucher sur une soutenance, un jury. Et les uns et les autres ont pour l'occasion des rencontres « souterraines » et « sauvages », qui passent bien sûr par leur propre inconscient, et tricotent l'inconscient de la thèse puisque la thèse et le jury d'une thèse, d'une façon ou d'une autre, fonctionnent aussi et autant à l'inconscient qu'au conscient. Ce qui veut dire que les sujets que nous sommes s'emparent d'objets qui sont des concours de subjectivités autant que de circonstances. Et que c'est là que nous allons tenter de nous réaliser grâce à l'appui d'une structure, d'une organisation et d'autres personnes, qui les unes et les autres, chacune à leur façon, vont faire fonctionner leurs désirs et leurs fantasmes dans la liaison avec les « propositions » avancées. L'extraordinaire, c'est que

quand ça marche il y a à la fois des résultats, des maturations « individuelles » et du collectif. Qu'il s'agisse d'une thèse en sciences dites exactes ou humaines.

Je ne vois pas qu'une thèse ne soit pas humaine, ou alors ce serait étonnant.

C'est ça l'écheveau des transferts institutionnels, de la transversalité.

### ***Les fondements d'une hypothèse***

La transversalité nous renvoie à l'inter, la multi, la trans-disciplinarité. Nous n'allons pas rentrer dans des distinctions d'espèces mais il y a longtemps que dans nos courants institutionnalistes nous nous posons ces distinctions comme problèmes.

*L'interdisciplinarité* c'est déjà quelque chose qui permet – et si nous l'avions à l'école, l'école serait différente – la rencontre entre deux ou trois disciplines à propos d'un même thème, à propos d'un objet. Il est évident que cette complicité des savoirs « en personnes » autour d'un objet permet un autre éclairage de l'objet en question et évidemment suscite le désir des personnes engagées dans l'éclairage de cet objet. Enseignants, ou étudiants, vous l'imaginez : quand c'est plus ou moins bien construit, quand c'est plutôt bien que mal construit, ça peut susciter, par le désir même du maître, des maîtres, des professeurs, l'enthousiasme ou le réveil profond des élèves en perte d'« apprenance » et d'appétence.

*La multidisciplinarité* c'est déjà, au stade au-dessus, dans les écoles ou dans les sciences la collaboration de plusieurs disciplines. C'est ce que nous faisons ici dans ce séminaire dit transversal. C'est voir des économistes, des psychologues, des psychanalystes, des sociologues, des ethnologues, des physiciens, des mathématiciens venir discuter par exemple de la notion de valeurs, de la notion de conflit ou de la notion de sujet. C'est d'une richesse insoupçonnée. Nous n'avons qu'à peine commencé à travailler sur cette dimension-là, et nous savons tout juste où nous en sommes, puisque c'est tributaire de l'évolution de nos petites connaissances.

Laborit, il y a vingt-cinq ans, nous rappelait que nous ne connaissions rien ou presque du cerveau, qui ne fonctionnait pas justement sur l'hypothético-déductif ou sur l'inductif mais bien sur le neuronal, sur des communications en réseau, voyageuses, fugueuses, nomades (ce sont des termes de Guattari). Qui réunissent par les racines symboliques et signifiantes des groupes de pensée qui s'installent ici ou là et se réveillent au gré du temps, et soudain se greffent, alors qu'on ne s'y attend pas, un peu sur tout et rien. En travers des trois cerveaux, car le cortex est plongé dans les émotions et la topologie cérébrale archaïque. A quoi vous pensez en vous rasant, en marchant, en parlant, en lisant, en dormant ?

Évidemment, *la transdisciplinarité* c'est encore une autre paire de manches. Je me souviens de mes interventions antérieures, il y a longtemps, en Amérique centrale, au Salvador. La transdisciplinarité c'était faire que des scientifiques de toutes disciplines, des chercheurs, collaborent et travaillent ensemble sur une hypothèse et construisent un corpus notionnel qui soit un nouvel objet, un objet sans frontière, jamais encore inventé, un objet qui transcende ces disciplines. Un objet en transe : conflit, europe, sujet, valeur, médiation... Qui permette par exemple de traiter de la création et du sens historial de la « loi », du mot loi, à travers ces disciplines des sciences humaines, du droit à la psychanalyse, sans que cela ne soit que du collage, mais quelque chose où l'on a rapproché en faisceau les concepts, pour les tamiser, et les relire. Le terme clé de cette recherche, nous l'employons souvent : *la « transposition »*. La transdisciplinarité tient de la transposition. C'est-à-dire qu'il faut repenser les concepts, ne pas les employer n'importe comment, en bascule, ou en projection. Il faut les recalibrer, les distinguer, les cadrer et les déplacer, y compris dans des caissons quasi fermés pour éviter la pollution, puisque *ces « termes sans visa »* doivent voyager de façon protégée pour ne rien perdre de ce qu'ils sont, mais gagner à l'arrivée, dans le champ dans lequel on va les injecter, quelque chose de l'épistémologie du champ en question.

Il s'agit là de l'unité des sciences humaines. L'unité humaine des sciences humaines, pour paraphraser les propos d'autrefois de Lagache à propos de la psychologie, c'est bon de la rappeler en permanence. Les sciences humaines sont éclatées non en elles mêmes mais par notre façon de les penser.

Je vais prendre quelques exemples de nos travaux à Paris X, de thèses qui illustrent cette transversalité.

Par exemple, nous avons une thèse en cours, de Claude Briclher, neuropsychiatre à la retraite, qui fait cette thèse par plaisir, par goût, par désir, et qui vérifie le bon usage du terme de Félix Guattari de « machine désirante ». Cette machine désirante post-retraite lui permet de nous rencontrer tous à Paris X, lui attache des sympathies, encourage des interventions, elle lui permet de continuer à vivre encore dans le concept ou les concepts, à partir de la vie qu'il a bâtie, qu'il continue de bâtir. Il fait une thèse à propos de ses interventions en milieu scolaire dans la région bourguignonne, dans les établissements de la région. Il est, avec d'autres, pendant dix à quinze ans, régulièrement intervenu en groupe « visant le groupe sujet » sur la question de l'adolescence et sur ce que la prise en compte des adolescents implique comme changement institutionnel dans les collèges et lycées.

Ce qu'il y a d'intéressant pour nous, en particulier là dans nos propos transversalistes, c'est qu'il avance le concept de « complémentarité ». C'est un concept régulièrement utilisé par Jean Oury, qui nous vient d'un sociologue, Dupréel, post-Gurvitchien. Tosquelles me l'avait ainsi défini en 72 lorsque je l'avais rencontré à Longueil Annel, la complémentarité c'est le fait qui est constatable, non seulement de visu mais dans la conception symbolique elle-même de l'institution plutôt saine, que les rôles des uns et des autres sont complémentaires et que cela marche en commun. Par exemple, dans un village ou dans un quartier, me disait-il, le rôle du boulanger, du facteur, du boucher, du postier, la conjonction entre les parents, les enseignants, ce qui « qualifiait » le quotidien d'autrefois, cette conjonction des rôles socioprofessionnels à dimension humaine participe, enfin dans le meilleur des cas abouti, de la complémentarité. C'est cette complémentarité qui fonde et accompagne une élaboration psychique, et fait la construction psychique par exemple de l'enfant, de l'adolescent. Dans une institution c'est un peu la même chose. S'il n'y a pas de complémentarité entre les acteurs institutionnels, entre l'institution, les parents, la société – c'est bien le problème de l'école désormais, voire de l'ensemble des institutions éducatives – c'est que la complémentarité s'est mal éclatée, et s'est cloisonnée, segmentée. Justement, ce que Claude Briclher essaie de montrer c'est que la complémentarité c'est cette dimension psychique avec laquelle il faut renouer, mais qui ne peut être « reticotée » qu'à partir d'une fomentation – comme disait Fernand Oury – de désirs plurielle, pluri-institutionnelle contraignant à l'anamnèse méthodologique en équipe et en synergie. Laisser l'autre en place et prendre place ensemble. Dans ces groupes de recherche et d'intervention on trouvait évidemment aussi bien des enseignants, des agents techniques, que des policiers, des psychologues ou des médecins. C'est cette complémentarité bien mesurée et parlée qui fait du transversal.

Pour sa thèse, il est allé donc aller chercher la notion de complémentarité. C'est là que ça devient encore plus palpitant, puisqu'on la retrouve dans la correspondance Einstein/Bohr. Sur la question de la structure de l'atome ! Bohr s'aperçoit et en discute avec Einstein, que finalement cette notion de complémentarité est au cœur du processus atomique. Et que le processus atomique c'est quelque chose de l'infrastructure, de la microstructure humaine. En fait il se dit que *la complémentarité existe aussi bien dans le travail disciplinaire, dans le travail institutionnel, que dans la structure de l'atome.*

C'est une première exemplification.

Une autre thèse, de Sébastien Pesce, travaille sur une école très connue maintenant en France, qui se consacre elle à la pédagogie institutionnelle depuis quarante ans. Il travaille sur l'émergence, dans le langage des enfants, dans les constructs d'interlocutions entre les enfants, dans l'histoire de la langue de l'institution, sur *l'émergence de l'institution elle-même*, à partir de la loi, des lois concrètes, à travers des décisions, des opinions et des demandes de certitudes. Comment, à partir des règles, des processus qu'elles engagent, des cadres et des dispositifs qui dans cette école sont plus parlés qu'écrits, comment à partir de cet ensemble de mouvements dans la langue elle-même, se crée et se construit « de » l'institution ? Quelque chose qui par la suite va tenir une place déterminante et va être enraciné dans la subjectivité personnelle, parce que procréé dans la dynamique du groupe parlant, inventant son langage et s'inventant du même coup, au sens de la linguistique constructiviste.

À partir de Saussure, on va retrouver aussi bien Peirce que quelques autres. Et surtout, ce qu'on va voir se manifester, c'est l'idée qu'on ne connaît pas encore bien tous ces processus linguistiques « de conversation ». On commence à les appréhender. C'est à la fois de l'inconscient et du conscient. Et l'hypothèse est que l'intégration du signifiant collectif de l'institutionnel, par la règle et la loi ferait que, simplifions, qu'il y ait moins de violences à l'école et que les relations humaines soient plus inscrites dans le respect. Mais ça ne peut pas se faire dans un discours, dans une injonction abstraite. Ça ne peut se faire que pris dans une sémiotique vernaculaire, dans une sémantique globale des faits

et gestes et de la vie quotidienne, et cet ensemble d'indexicalisations figurales est toujours une résultante, un montage, un « équipement collectif » pour citer Guattari, une problématique en boucles.

Une autre thèse qui vient d'être soutenue en Espagne, par un de nos amis, Ricardo Martinez, porte sur la question du risque chez les jeunes « grands déviants », cassés, déphasés, étymologiquement dés-axés. Il travaille sur la symbolique métapsychique du risque et de la prise de risque. Il préconise de mettre en place une « école » du risque, y compris qui suscite le corps et s'interroge sur la phénoménologie du corps, autant que sur la phénoménologie de l'apprentissage. Il propose des situations psychiques « extrêmes » contrôlées, en parallèle de situations vraies et banales de confrontation scolaire. Ces « mises sous angoisse » maîtrisées correspondent à la vie quotidienne, à la réalité d'aujourd'hui, et vise à avancer une « école » qui puisse intéresser, captiver, ces jeunes mal blasés, faire que ce désir de « s'exposer » accroche les jeunes vampires de la globalisation.

Cette symbolique du risque c'est un outil transversal. Comment refaire de l'angoisse, du moins suffisamment, pour réveiller la conscience de l'affect ? L'angoisse est universelle, elle a ses modalités, mais ceci dit elle passe « à travers », elle aussi. Elle est le fantôme de la transversalité. Ce que j'ai appelé le « coefficient angoisse/émotion » est à la base des processus d'enseignement et d'apprentissage. Lorsque les enseignants auront réellement compris que c'est par là que passe le seuil par lequel on peut faire que puisse être appris un certain nombre de choses, et surtout que l'autre désire l'apprendre, là on verra les enfants se réveiller des léthargies de protection défensive. On voit déjà des enfants se réveiller dans des contre-institutions de cette nature. Ricardo Martinez utilise le corps, entre autre la varappe, l'accro-branches, une mise en situation de risque par l'alpinisme, l'exposition au vide, le « rapport au vide ». Le rapport au vide se vit sans l'altitude- encore que-, dans la plupart de nos classes scolaires. Dans le rapport à son propre vide peut fonctionner une remise en question clé, et si elle est bien encadrée, bien entourée, supportée, contenue, dès lors les mécanismes de rupture avec la névrose enkystée s'installent, et s'enclenche – il le montre – dans un certain nombre de cas évidents, l'entrée dans la vie sociale, disons socialisée.

L'angoisse troue comme un laser les institutions mal tenues, mais dirigée et domestiquée elle réveille les morts vivants de nos écoles.

Une autre thèse que je prendrai en exemple, de Hend Jabbes, travaille sur « l'humanité de l'humanitaire ». On s'aperçoit enfin que les intervenants humanitaires, dans le monde entier, sont confrontés à de véritables problèmes, à des angoisses pathologiques, à un stress de l'altérité, au rapport à « l'inquiétante étrangeté » de l'autre, à la reconnaissance de l'autre, par l'autre. En fait il y a de véritables problèmes de reconnaissance inter- ou transculturelle. Ces humanitaires sont mal identifiés, mal reconnus, mal acceptés, mal adaptés, et ils ne peuvent donc que mal s'en tirer, y compris passer à l'acte dans un certain nombre de cas, dans les lieux où ils se trouvent, confrontés aux populations qu'ils rencontrent. C'est une situation difficile extérieurement et intérieurement. L'humanité de l'humanitaire nécessite une mise à plat analytique et militante. Cela veut dire, l'affaire est claire, qu'on ne peut plus se passer de la psychosociologie, de cette microanalyse quotidienne, importante et définitive, dans tous les domaines, de sa position de désir, et de sa position consciente/inconsciente dans le travail « institutionnel » en cours .

Une analyse institutionnelle « sur site » qui ouvre sur le sujet.

Tout ce que je dis quand je cite ces thèses- je pourrais en citer d'autres, j'ai en tête la thèse de François Mourlevat sur la « violence sans agresseur », qu'il qualifie de « violence quantique »-, toutes les thèses sont de cet ordre. Il est clair que nous sommes dans l'agencement désirant, modélisation ouverte qui tient de la construction et de l'ajustement tâtonnés, dans lequel effectivement si le désir n'est pas présent rien d'autre ne le sera. Ce qui nous amène à analyser ce contexte beaucoup plus avant, et à faire en quelque sorte de la micro-mécanique de la motivation, ou de la micro-cartographie du désir, dans l'évolution sociétale, la réalité, qui sont les nôtres.

Je me souviendrai toujours avoir compris d'un coup ce qu'était une thèse, à travers les deux thèses que j'ai pu moi-même mener. L'une, thèse de troisième cycle, portée par des groupes militants, mais qui pour autant en partie contestaient la thèse que je faisais et que j'« établissais ». L'autre revenant sur cette même thèse et sur l'ensemble de mes travaux, thèse d'état « sur travaux », qui se confrontait à la question : à quoi est-ce que ça sert tout ça ?

## *Qu'est-ce qu'une thèse ?*

À quoi ça sert tout ça ? C'est ce que j'ai reçu dans la figure d'un coup. J'ai eu une illumination, ouvrant ma première thèse, alors que j'allais intervenir en liminaire. Et cela revint avec la seconde. Je me suis rendu compte que j'avais construit mes jurys à partir de mes propres affinités, de mes affects. Même s'il s'agissait autant des leurs d'affinités, de rencontres, de l'histoire, de circonstances, de leurs compétences. Et bien, j'avais en face de moi mais j'avais aussi autour de moi puisqu'il y avait du monde dans la salle, j'avais des gens qui représentaient, qui figuraient, articulés par segments, bribes, réseaux entre eux, des images sociales, familiales, en fait des modélisations psycho-familiales.

Il y avait là les traces d'une ligne paternelle, maternelle, par les uns ou les autres, par la façon dont ils fonctionnaient. J'avais donc remodelé ma famille, sans le savoir, et je m'en rendais compte d'un coup. Je leur ai dit, pour la première thèse. C'était très fort ! Pour la seconde ce fut plus latéral et en substitution, comme un doublage de rôles à distance.

J'avais reconstruit des dispositif de naissance et de renaissance, d'entrée dans la vie, qui, d'une façon ou d'une autre me permettaient à nouveau de solliciter ma famille, mais surtout de l'élargir, de l'ouvrir à d'autres, et d'un stade sur l'autre, de passer du microcosme familial au macrocosme social, par la transition techno-professionnelle.

J'ai eu cet insight et je suis resté là-dessus, comme on reste sur une interprétation.

La thèse, ce n'est pas uniquement cet appareil à réfléchir qui peut mobiliser des années, cette broderie multidimensionnelle acharnée, hallucinée et hallucinante parfois, violente souvent, nous en avons eu des exemples récemment. C'est une machine « désirante » nomade et péri-parentale puisque cela tient de cette réinscription de la famille psychique. Nomade, puisqu'on va l'utiliser ailleurs qu'à l'université cette thèse.

C'est à partir de mes thèses que j'ai construit toutes mes interventions, que j'ai avec d'autres-toujours- bricolé des réseaux. C'est aujourd'hui ce qui m'emmène, par Internet, en Europe ou au Japon, au Brésil, et ailleurs.

Il y a une cartographie inconsciente de la thèse qui va parler à d'autres, qui va faire que d'autres l'entendent, s'y accrochent et que se nouent des constructions rhizomatiques, « neuromatiques », qui vont à nouveau faire du sens et reproduire du concept identitaire.

En fait, ce que je suis en train de vous dire, c'est qu'on peut jouer à tout moment— et c'est ça la clé de l'école et la clé de l'université — on peut jouer le désir.

Mais pas le désir comme plaisir, ça n'a rien à voir avec le plaisir le désir — bien que heureusement il y ait aussi du plaisir.

Le désir c'est une chasse à l'Homme avais-je écrit autrefois.

Ce désir il faut qu'il soit présent chez le maître, le maître avec un petit *m* disait Fernand Oury. Le maître, s'il n'a pas de désir, comment voulez-vous que les élèves en aient? Pensez à l'école que nous avons sous les yeux. Comment les professeurs pourraient-ils susciter du désir s'ils n'en ont plus? Si la dépression domine l'école ou l'institution, si cette « normose » de spécialistes désabusés et complètement asphyxiés par la difficulté d'enseigner règne sur l'institution. Comment faire qu'un enseignant s'y retrouve et comment faire qu'il éprouve de la joie et du plaisir, comme disait Snyders dans ses derniers livres, à enseigner?

On enseigne par désir, ou alors on « enseigne », « avec un *a* », comme disait encore Guattari en 1967.

Ce que le mouvement institutionnel, et ce que nous les Sciences de l'Education savons depuis longtemps, c'est que le manque c'est « la pédagogie ». Il faut jouer la pédagogie et le dispositif pédagogique contre le Maître, avec un grand *M*. Le Maître avec un grand *M*, il a sa vie de petit « *m* » comme tout le monde, donc il peut être malade, désabusé, il peut tomber raide, décevoir, il peut même s'effondrer, mourir ! Ou (se) rendre fou. Que faire alors ? C'est ainsi fait, la société, la nôtre ! Les grands *M* sont restés dans les coulisses de l'université, où ils sévissent en petits comités de dévots, les petits *m* pullulent, en perte de raison.

Par conséquent, ce qui va compter c'est la façon d'apprendre, la manière de se mobiliser, de faire que par le maître se ficelle un dispositif dans lequel on va accrocher du désir au désir, dans lequel on puisse s'accrocher entre désirs.

Finalement, à travers cette épistémologie du désir, de l'« entre-désir », cette pédagogie de l'indirect, on va ouvrir une méthodologie matricielle de la rencontre, dans le temps nécessaire à

l'identification prétexte. Et cette rencontre va rester dans nos mémoire, engrangée, fixée, gravée. Le savoir a besoin de supports, voire de supporteurs.

Désormais, nous aurons toujours à un moment ou à un autre la merveilleuse possibilité d'apprendre, car nous aurons acquis une autre façon de penser, de voir en travers, en diagonal, en oblique. Une pensée en pulsions, abductive et pluridimensionnelle.

Après tout, je reprends ici Feyerabend : tout est permis du moment que ça marche ! Restons zen ! La science commence à peine. Les sciences se cherchent. Dans tous les sens du terme. Tant mieux.

C'est le sujet sinon qui trinque.

#### Bibliographie restreinte.

Guattari Félix, Psychanalyse et transversalité, 1972, paris, Maspéro.

Guattari Félix, La révolution moléculaire, 1977, Paris, Recherches.

Guattari Félix, L'inconscient machinique, 1979, Paris, Recherches.

Pain Jacques, La pédagogie institutionnelle d'intervention, 1993, Vigneux, Matrice.

Pain Jacques, Penser la pédagogie, 2003, Vigneux, Matrice.