

UNE ETHIQUE DE LA CONNAISSANCE

par Jean-Yves CASAUX
Psychopédagogue, psychosociologue – Bordeaux.

Il faut s'attendre à ce que certaines des réflexions proposées se rapportant à la question de la connaissance concernent aussi celle de la formation.

Simplement, pour commencer, il est nécessaire de distinguer entre morale et éthique. Ethos (en grec) = mœurs. L'éthique est définie généralement comme la science de la morale et des mœurs, l'art de diriger la conduite.

Une première distinction apparaît selon cette définition : l'éthique serait une morale fondée en science. J'y reviendrai.

L'éthique vise donc les conduites humaines et considère le bien des hommes pour agir le mieux possible : il s'agit de distinguer ce qui est bien de ce qui est mal, précisément dans son engagement personnel en tant qu'acteur social.

Ici, je rappellerai la célèbre interrogation de Jean OURY, du moins qui lui est attribuée, « Qu'est-ce que je fais là ? ». Toujours se poser la question « Qu'est-ce que je fais là ? ». Véritablement : qu'est-ce que je fais là, ici, devant vous, à prendre la parole, pour dire quoi, au nom de quoi, de quelle autorisation, de quelle autorité et pour quoi faire ? Ce ne sont pas là des questions pour séduire – ou seulement séduire ; soyons prudent ! – mais des questions que je me suis posées, auxquelles j'ai pu apporter quelques éléments de réponse, certainement pas toutes les réponses, mais que je pose comme faisant partie intégrante de la pratique de mon discours, avec ses aléas.

Qu'est-ce que je fais là ? Je comprends, pour ma part, qu'il s'agit là d'une question éthique par excellence, car elle renvoie, sans tergiversations, le sujet au sens des actes qu'il pose.

Selon Pierre MACHEREY : « L'éthique s'intéresse précisément aux conditions de cette production du sujet... L'éthique ne révèle pas une figure du sujet en soi, précédant les conditions historiques de sa réalisation, mais l'histoire du sujet. Elle montre comment, dans telles ou telles conditions, les individus deviennent sujets. »¹.

De ce point de vue, la morale apparaît comme davantage normative et restrictive, du fait surtout qu'elle renvoie à des valeurs déjà établies extérieurement à soi, auxquelles il s'agit de se soumettre, alors que l'éthique renvoie à des valeurs auxquelles l'individu souscrit d'autant qu'il en est l'auteur par la construction ou reconstruction pour lui-même d'un

¹ MACHEREY Pierre, « Foucault, éthique et subjectivité », in *À quoi pensent les philosophes ?*, revue Autrement, n°102, novembre 1988.

rapport à soi et au monde, rapport qui se situe dans la perspective de la vérité, dans le souci de l'ordre de l'humain.

Alors, tout de suite, déjà – approfondir viendra un peu plus loin – il faut rapprocher cette perspective de la vérité qui caractérise l'éthique du sujet et cette question de l'éthique fondée en science, à propos de laquelle j'ai déjà dit que j'y reviendrai. Je propose donc d'entendre qu'il n'y a d'éthique du sujet et des sujets que d'inscrire l'homme dans son caractère d'humanité : une éthique de la connaissance, une éthique de la formation, n'existent que de faire la différence entre l'homme comme fait, à la fois factuel et chose finie, de l'humain à advenir comme valeur qui en est leur visée, leur exigence et leur finalité.

Aussitôt surgit un autre problème : parce que l'éthique renvoie à une démarche individuelle, on pourrait penser qu'elle est forcément plurielle, il y aurait des éthiques particulières. Pour ma part, je ne souscris pas à cette représentation et pense que la démarche éthique qui est conscience de soi, n'engage pas que soi. Elle se réfère aux rapports entre le souci de soi, le souci d'autrui et le souci de l'ensemble du groupe social.

J'ai exprimé cette idée, il y a quelques années, sous une autre forme. Je disais : « On ne peut travailler un objet particulier s'il n'est en même temps travaillé dans l'ensemble auquel il appartient et l'activité duquel il participe. Ainsi, quand on travaille un objet, il y a en fait toujours deux objets à travailler : l'objet qui est l'objet même de notre travail et l'ensemble dans lequel cet objet se situe, ensemble qui, à la fois, est déterminé par l'objet et le détermine »².

La démarche éthique se doit donc d'être discutée et ce, pour que certaines valeurs de référence soient partagées, en même temps que réinterrogées. De la sorte, elle est, selon Hugues LENOIR, « un refus des croyances en l'incontournable des surdéterminations socio-historiques, une revendication de rupture avec des modèles explicatifs simplistes et le déterminisme sociologique. »³. Un exemple vaut le détour, emprunté à Gilbert MOLINIER⁴ :

À la base de (l'inflexion des programmes d'enseignement, on trouve une pseudo théorie censée expliquer l'échec scolaire : les handicaps socioculturels. Cette pseudo théorie « plutôt véhiculée par les pédagogues [est devenue] l'un des principaux points d'appui du discours militant sur l'école »⁵. Elle est digne d'un travail effectué au « bulldozer »⁶. Comme l'a montré Pierre LEGENDRE, « cette notion de handicap est en passe de devenir extensive, dans le but inavoué d'éliminer l'angoisse (c'est-à-dire, d'abord celle des adultes) et aux fins de fabriquer des populations adaptées aux exigences modernes de la soumission, mais les pratiques de programmation des soins et de l'assistance sont telles qu'il faut s'attendre, si de cela une critique précise n'est pas faite, au développement d'un système social faisant peser sur un nombre de plus en plus élevé d'enfants le malheur de la psychose. Tel sera le prix à payer – bien entendu par des innocents dont nous travaillons par avance à massacrer la subjectivité – quand est refusé l'effort de ne pas succomber aux facilités du comportementalisme sous toutes ses formes... »⁷.

La vulgarisation de cette théorie a des effets multiples. Par exemple, elle renforce les élèves dont les parents sont pauvres dans les jugements négatifs qu'ils portent déjà, à la fois sur eux-mêmes et sur leurs parents. Comment peut-on soi-même apprendre sans un minimum d'estime de soi ? Comment peut-on aimer ses parents si l'on pense d'eux que ce sont des ratés ? Comment peut-on enseigner à des élèves dont on pense d'eux que ce sont des ratés ? Comment peut-on enseigner à des élèves qui savent que les pédagogues disent d'eux qu'ils sont « handicapés » ? Nous leur donnons, sans même nous en rendre compte, ce qui n'est pas une excuse, bien au contraire, des armes redoutables. Ils peuvent toujours faire valoir, et ils ne s'en privent pas, que nous-mêmes disons d'eux qu'ils sont dans le « moins quelque chose ». Ils rencontrent, comme par hasard, une caution scientifique à ce qui, à leurs yeux, est de l'ordre de l'évidence : ils ne peuvent pas comprendre. Cette théorie est exactement le contraire de ce qu'elle a l'air d'être : elle légitime et construit « scientifiquement » tous les refus d'apprendre. Comment vais-je pouvoir expliquer à mes élèves les choix politiques et éthiques de Socrate ou de Spinoza... de rester « extrêmement pauvre » ?

² CASAUX Jean-Yves, « Réflexions sur la réalité d'une équipe », in *Penser l'équipe*, revue Soins psychiatrie, n°198, octobre 1998, Masson, p. 3.

³ LENOIR Hugues, « La question éthique chez les formateurs », in (IGNASSE Gérard et LENOIR Hugues) *Éthique et formation*, coll. Savoir et Formation, L'Harmattan, Paris, 1998, p.75.

⁴ MOLINIER Gilbert, *La gestion des stocks lycéens*, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 66-67.

⁵ CHARLOT B. BAUTIER E. ROCHEX J.-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 13.

⁶ LEGENDRE P., *Leçons VI, Les enfants du Texte, Étude sur la fonction parentale des États*, Paris, Fayard, 1992, p. 55.

⁷ LEGENDRE P., *L'empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels*, Paris, Fayard, 1983, p. 92-93.

L'éthique donc, qui diffère de l'obéissance aux règles de l'attendu social qui ne se discute pas, vise à ce que la nature de mon action acquiert un sens universel, de telle sorte qu'il puisse être réinvesti dans une dimension collective, par exemple professionnelle. H. LENOIR précise : « De mon point de vue, les formateurs se retrouvent dans la même posture que ceux qui pratiquent l'intervention psychosociologique... Deux principes éthiques semblent gouverner l'intervention. Le premier est énoncé par Eugène ENRIQUEZ qui considère « qu'on ne peut pas faire d'intervention sans que l'intervenant se réfère à des principes éthiques et à une idéologie de type démocratique. »⁸.

On peut comprendre alors que la réflexion éthique est un travail constant d'élaboration du rapport entre le particulier et l'universel.

Il me semble important maintenant de concrétiser quelque peu l'ensemble de ces propos.

L'ETHIQUE FONDEE EN SCIENCE.

L'éthique fondée en science : je veux dire par là qu'il n'y a pas d'éthique possible, de réflexion éthique, sans connaissances.

Bien sûr, s'imposent comme références les cinq étapes de la démarche scientifique : l'observation des faits, l'hypothèse, l'expérimentation, l'établissement des lois et la vérification. Menée avec un esprit scientifique et non pas scientiste, cette démarche garde sa valeur dans les sciences humaines.

Mais aujourd'hui, je mobiliserai l'intérêt sur **deux constituants de la connaissance : l'existence de savoirs et l'argumentation.**

✚ A/ Quant aux savoirs, puisque la question a été posée de faire advenir l'humain dans l'homme, il s'agit donc de l'importance des savoirs sur l'humain. Je renvoie donc à la philosophie, aussi la littérature, et aux sciences humaines, c'est-à-dire la sociologie, l'histoire, l'anthropologie... et surtout aux savoirs sur l'activité psychique de l'individu, se rapportant au fonctionnement de la pensée dans ses rapports avec le corps, autrement dit le développement psycho-corporel. J'ai parlé de la psychanalyse, plus précisément de la métapsychologie, dont l'intérêt éthique dans le soin psychiatrique me paraît fondamental. Brigitte PETIT, psychologue, l'exprime elle-même très clairement : « Les théories sur le soin psychiatrique sont toutes riches et pertinentes. Le cognitivisme n'est pas meilleur que la systémique ou l'approche analytique. Si la psychanalyse se singularise, ce n'est pas seulement par la pertinence de ses concepts, mais surtout par la démarche éthique qui la caractérise, à savoir l'intérêt majeur pour le sujet et sa condition humaine, en deçà de toute notion de pathologie ou de normalité. »⁹.

✚ B/ Quant à l'argumentation, son importance est double : il s'agit qu'elle contribue à la construction d'une pensée (« Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », selon François RABELAIS) et donc d'une appropriation du savoir. En outre, l'argumentation rend vivant le savoir par son va et vient incessant entre les éléments de la réalité objets du savoir et les représentations savantes de cette réalité. Il s'agit de la validation, qu'on appelle validation clinique, dans certains champs professionnels.

Selon Gérard IGNASSE : « L'idée du raisonnement rationnel est au cœur de tout processus d'éducation et de formation, qui interdit les vérités prétendument révélées, comme les discours assénés sans preuves. Il requiert de la part de tous les formateurs une méthode, une préoccupation constante qui valide les contenus mêmes de la formation. Cette charge de

⁸ ENRIQUEZ E., entretien avec Sainsaulieu R., L'intervention pour imaginer autrement, *Éducation permanente*, n°113, décembre 1992, p. 38. À cet égard, Eugène Enriquez, dans *l'Organisation en analyse* (Paris, PUF, 1995, p. 114), pousse encore plus loin l'exigence éthico-démocratique. Pour lui, « la tradition psychosociologique est fondamentalement anti-hiérarchique, anti-étatique, anti-bureaucratique ».

⁹ PETIT B., « Réflexions sur l'éthique dans le soin psychiatrique », revue L'INFORMATION PSYCHIATRIQUE VOL. 79, n°7, septembre 2003.

la preuve oblige à admettre la discussion, la remise en cause permanente. Colloque et « disputatio », cette idée de la discussion, datant de l'Université de Paris en 1221, de l'échange libre d'arguments contradictoires, est très proche de ce que nous appelons aujourd'hui " laïcité ". »¹⁰.

Si l'interrogation éthique renvoie au sens de nos activités, elle relève alors d'une nécessité de dialogue, d'échanges, où le souci de compréhension joue un rôle de premier plan. Ce n'est pas tant d'apprendre que de comprendre qu'il s'agit. Et si la formation est anti-hiérarchique, anti-étatique, alors, selon Nicole MOSCONI¹¹, « la formation ne peut être l'imposition, même non autoritaire, d'un modèle de comportement, de savoir ou de valeurs. Le formateur n'impose pas, il propose... Le formateur propose au formé de devenir un interlocuteur... capable de prendre position par des arguments... Une éthique de la discussion... ». Ceci n'est pas sans rappeler les principes d'une pédagogie non-directive, notamment celle de Daniel ZIMMERMANN¹² : « Toute technique, tout savoir – la lecture ou un sport – ont en eux-mêmes un aspect directif. Comment concilier directivité des contenus et non-directivité dans les relations humaines ? Si l'enfant ressent la nécessité d'un contenu, il en acceptera la « directivité », c'est-à-dire en fait, la logique et la programmation. Pour qu'il en ressente la nécessité, il faut bien évidemment ne pas le contraindre, mais il ne faut pas non plus attendre passivement ».

Je dirai une éthique de l'argumentation. Il s'agit d'apprendre à réfléchir, à penser, car il y a une fonction identitaire de la réflexion éthique, comme on l'a vu : questionnement du sens de sa pratique, interrogation sur soi dans l'action permettant de se situer, de se construire au travers des choix et des renoncements, qui sont autant de mesures de la connaissance de soi-même.

Toujours à propos de l'importance de l'argumentation, je voudrais dire quelques mots sur sa finalité qui est l'exercice du penser et sur son moyen qui est le discours.

— L'exercice du penser —

Une éthique de l'argumentation, parce que celle-ci réalise un travail de distanciation d'avec l'opinion majoritaire, que Roland BARTHES appelle la *doxa*. Pour valoriser l'humain, s'attaquer aussi aux fondements de l'inhumain, dit Yves BUIN¹³ ; dénoncer les fondements de l'inhumain dont le système de la méconnaissance constitue le sol. Parmi les manifestations de l'inhumain, il y a le traitement réservé à la folie par la *doxa*, qui se situe dans une logique sociétale d'exclusion matérialisée par l'organisation des lieux d'enfermement et l'indigence de la pensée qui y préside : on ne pense pas, on agit ou l'on ne fait rien, mais on ne pense pas. L'inféodation aux lieux communs de la *doxa* constitue une véritable inhibition de pensée.

À cela fait écho l'importance que Jacques HOCHMANN¹⁴ accorde à l'auto-érotisme mental du soignant comme condition du soin et de la relation de soin. Penser l'humain certes, mais penser, c'est déjà de l'ordre de l'humanisation : toute la question de la symbolisation.

« Quand on parle de travail intellectuel, on parle aussi du plaisir pris à penser. L'auto-érotisme mental me (semble) tout à fait indispensable à la fonction de bonification... Un bon soignant, comme une bonne mère, c'est quelqu'un qui assume bien son auto-érotisme, le plaisir pris avec son propre fonctionnement corporel et surtout mental ou, pour parler plus crûment, avec sa masturbation dans toutes les dimensions où le malade nous promène et dans toutes les zones érogènes qu'il nous fait parcourir, le sexe mais aussi la bouche, l'anus ou la peau. Peut-être que l'activisme... manifeste principalement notre besoin d'échapper à ce qu'il y a d'intolérable et de coupable dans le plaisir solitaire. Dans notre société, l'auto-érotisme est beaucoup plus culpabilisé que l'hétéro ou l'homo-érotisme... »

S'il faut continuer à prohiber les relations sexuelles entre la mère et l'enfant..., s'il faut continuer à interdire l'échange sexuel dans cette métaphore du maternage qu'est le soin... La raison de cette prohibition est à mon sens plus profonde. Elle tient au fait que le soin, comme le maternage, se développe plus dans un registre narcissique, auto-érotique, que dans un registre pulsionnel. Ce que l'enfant demande à sa mère, et le soigné au

¹⁰ IGNASSE G., op. cit., p.10.

¹¹ MOSCONI N., ibid., p.40-41.

¹² ZIMMERMANN D., *Recherches pédagogiques dans une classe de perfectionnement*, E.S.F., 1971.

¹³ BUIN Y., « Que faire avec l'histoire ? », in (Lucien BONNAFE) *La psychanalyse de la connaissance*, éd. Érès, 2002.

¹⁴ HOCHMANN J., *La Consolation*, éd. Odile Jacob, p. 8-9.

soignant, ce n'est pas de faire l'amour, c'est de contenir ses affects, et de trouver un plaisir solitaire à jouer avec et à les transformer. ».

— La dimension topologique du discours —

Il faut rappeler que la connaissance n'existe que par le discours et que la réalité ne parle pas d'elle-même. La réalité ne devient un objet de connaissance que par le langage. Il y a donc une responsabilité éthique des discours, car ils influencent les mœurs, dit Françoise PAROT, « de ceux qui les entendent – qui ne sont pas seulement ceux auxquels ils s'adressent directement... En en proposant des représentations, les discours forment les individus. »¹⁵. Cette responsabilité éthique est d'autant plus grande quand il s'agit des formateurs qu'ils ne tiennent leur autorité, aux yeux des formés, que de dire ou être supposé dire ce qui est vrai. Si ce n'est le cas, ce n'est plus d'autorité qu'il s'agit mais de pouvoir : le formé est trompé, le désir de savoir aussi et la connaissance – ou la confiance en la connaissance – congédiée.

En témoigne Philippe MEIRIEU¹⁶ : «... n'est-il pas vrai que "notre propre tumulte", toutes nos préoccupations légitimes de carrière et de vie quotidienne, nos soucis de santé et d'argent, le temps qui passe, les obligations de toutes sortes, les programmes qu'il ne faut pas perdre de vue et l'image que nous devons donner de nous-mêmes à l'institution qui nous emploie... n'est-il pas vrai que tout cela s'interpose bien souvent entre l'élève et nous... ». Un exemple (sous la réserve d'avoir bien entendu !) : à la retransmission télévisée, le 09 septembre 2007, d'un moment d'accueil lors de la rentrée scolaire, on pouvait entendre une enseignante dire aux élèves en silence dans la cour d'une école, en guise sans doute d'enseignement civique, « la religion est un élément essentiel de la culture ». Or, cela n'est pas vrai !

Pour être juste, cette affirmation ne concerne que certaines cultures ; dans d'autres cultures, la religion est un élément important mais non essentiel ; et il y a même une culture, celle de Jules FERRY, Karl MARX, Lucien BONNAFÉ, etc., pour qui la religion est une illusion, véritable obstacle à la connaissance, à une culture de l'humain. C'est ainsi que Sigmund FREUD considère que le progrès du caractère humain de la civilisation ne peut exister que par un processus d'« éducation à la réalité »¹⁷. Dans la dernière des *Nouvelles Conférences* de FREUD, Lucien BONNAFÉ extrait ceci : « L'interdiction de penser qu'émet la religion, dans un but d'auto-conservation, n'est inoffensive ni pour l'individu, ni pour la collectivité humaine. L'expérience analytique nous a montré que cette interdiction, primitivement limitée à un certain domaine, tendait à prendre de l'extension, en devenant alors la cause de graves inhibitions dans le comportement de l'individu... »¹⁸.

Il y a, comme le dit P. MEIRIEU, urgence à lire d'un point de vue éthique les pratiques de la formation, car l'éducation est toujours jalonnée par l'urgence de la quotidienneté – à l'opposé du *détour*, caractéristique fondamentale de la connaissance –, les principes y sont constamment violés sous la pression des impératifs institutionnels, de la fatigue professionnelle ou personnelle. Ici, s'agissait-il sans doute d'un discours sous l'emprise d'une hypothétique et imaginaire paix sociale, une idéologie sécuritaire, alors que le souci de la connaissance, et donc d'habiter sa profession, aurait dû conduire cette enseignante à dire les choses autrement. De la sorte, et dès le départ, a-t-elle ruiné sa crédibilité, « déprivant » les élèves du rapport à la vérité, d'une « éducation à la réalité ». Il n'est pas inintéressant, ici, de rappeler la proposition de Jacques LACAN, de préférer une éthique des conséquences (principe de réalité : formative, dans notre contexte) à une éthique des intentions (beaucoup faite de projection narcissique).

Il s'agit donc bien de travailler aussi sur les effets du discours.



C/ Retour sur l'importance des savoirs pour une réflexion éthique.

¹⁵ PAROT F., « La responsabilité éthique des discours de la psychologie », in bulletin de psychologie, tome 53 (1) / 445 / janv.-fév. 2000, p.59.

¹⁶ MEIRIEU P., « Éthique et formation des enseignants », in *Éthique et formation*, op. cit., p. 44.

¹⁷ ARMANDO A., *Freud et l'éducation*, col. Science de l'éducation, éd. ESF, 1974, p. 70-71.

¹⁸ BONNAFÉ L., op. cit., p. 34.

Penser l'humain ne peut être absent d'une éthique du politique, sauf à penser que ce dernier vise d'autres finalités que l'humanité même. Il n'y aura pas d'éthique sociale, si le pouvoir politique lui-même ne se soumet pas à (l'autorité de) la connaissance.

Il en est ainsi, par exemple, des savoirs que les sciences humaines, et notamment la métapsychologie, ont développés se rapportant à la transmission générationnelle et, particulièrement, concernant l'ordre de la filiation. À cette connaissance avérée – avec la triangulation oedipienne chez S. FREUD, le Nom du Père chez J. LACAN, etc. – s'oppose un point de vue ignorant totalement que c'est le sujet désirant qui caractérise l'humanité de l'homme et non pas sa détermination biologique. Cette méconnaissance, matérialisée dans la recherche de filiation par le test ADN, est parmi les fondements actuels de l'inhumain, une ignorance profonde du symbolique comme constitutif de l'humain.¹⁹

« La dette d'une vie reçue, comme don, s'insère dans une économie symbolique faisant la place à d'autres dons. Don de vie dans la filiation, don symbolique dans les voies de la sublimation, qui, l'un et l'autre, s'appuient sur l'interdit de la figure monstrueuse du dieu dévorant ses enfants.

Ce don de vie, l'enfant a le droit d'en connaître l'histoire. Adopté, il doit pouvoir, si c'est possible, connaître l'identité de ses géniteurs et les circonstances de son adoption. Mais sans oublier que les critères qui déterminent la filiation sont pluriels et que la parenté ni la maternité ne peuvent se réduire au seul critère biologique.

La tendance à privilégier ce critère, voire à lui réserver l'exclusive, s'inscrit dans une méconnaissance totale de la dimension symbolique de la filiation. L'enfant à naître, l'enfant adopté s'inscrivent dans une chaîne de désirs, d'attentes, de fantasmes pour une part inconscients où gît la vérité de la question de son origine comme sujet désirant. C'est à partir de ce champ de désir qu'il pourra se situer dans une histoire où l'identité des géniteurs aura place. »²⁰.

Et L. BONNAFÉ d'insister sur le fait de projeter des lumières sur la problématique de la connaissance, mais surtout de la méconnaissance. La résistance armée à l'Occupation / Collaboration de 1939 à 1944, dit-il, est à comprendre comme une résistance à l'inhumain. Une réflexion sur les submergeantes inhumanités de cette époque devrait permettre de ne pas minorer et ranger aux oubliettes les moindres actuelles qui témoignent d'un totalitarisme « soft » et d'une extermination douce (encore que !) d'autant plus inquiétants qu'ils reposent sur des endormissements de la conscience et des contre-expériences de l'activité de penser.

Pour terminer, je voudrais préciser la proposition que j'ai faite d'une éthique fondée en science et donc approfondir cette référence au caractère scientifique. D'où, pour conclure, l'idée suivante que je vais m'efforcer d'argumenter.

UN RATIONALISME DIALECTIQUE COMME ETHIQUE DE LA CONNAISSANCE.

1°) L'écart entre le mot et la chose.

Pour préciser ce que je disais à propos du discours (voir supra), il faut rappeler cette idée essentielle qu'il n'y a pas de rapport d'identité entre la chose et le mot qui désigne cette chose. On retrouve cette coupure entre le mot et la chose dans le trajet réflexif balisé, à titre d'exemples, par : Guillaume D'OCCAM (« le rasoir d'Occam », XIV^{ème} siècle), HEGEL (la dialectique de l'abstrait et du concret), Ferdinand de SAUSSURE (le mot n'est pas la chose qu'il désigne, il n'est que signe composé d'un signifiant, « image acoustique », et d'un signifié, « idée de la chose »), Samuel PEIRCE (le rapport du mot à la réalité : l'icône, l'indice et le symbole).

Ainsi la science ne fonctionne qu'à l'aide du discours, elle est une activité essentiellement symbolique : il n'y a pas de « réalité » scientifique.

2°) L'écart perceptif et la relation d'incertitude.

¹⁹ À l'heure où je revois ces notes tombe la décision du chef de l'État (sans concertation, sans discussion : exercice du pouvoir discrétionnaire) de « confier à chaque élève de CM2 (10 ans) la mémoire d'un enfant français victime de la shoah... en parrainage ». Élément de plus à verser aux fondements de l'inhumain : comment ne pas comprendre qu'il s'agit là de l'application à l'être humain du modèle du jumelage des villes ! Véritable chosification, instrumentalisation de l'enfant dans un parrainage de mort ! Meurtre de la pensée (du) symbolique.

²⁰ GUYOMARD P., « L'ordre de la filiation », revue Topique 0040-9375 / 89 / 44, éd. Gauthier-Villars, p. 214.

La relation d'incertitude fait partie d'un rationalisme approfondi qui n'a rien à voir avec le scientisme. Il s'agit de comprendre qu'il faut intégrer dans la démarche scientifique la position même du chercheur en tant qu'observateur qui modifie de fait – et singulièrement – le champ de l'observation et de l'observé. C'est la grande leçon de Georges DEVEREUX²¹ sur le travail en sciences sociales qui consiste surtout à prendre en compte et analyser la relation contre-transférentielle du chercheur vis-à-vis de l'objet étudié. Formulée autrement, cette idée est aussi présente dans le texte très pertinent de Jacqueline BARUS-MICHEL, « Le chercheur, premier objet de la recherche ».²²

3°) La relation d'inconnu et l'intériorité.

S'il y a un désir de savoir qui s'actualise dans une démarche cognitive, c'est qu'il y a un « inconnu polaire », selon la formule de Guy ROSOLATO²³, « qui s'offre aux prédictions exploratrices avec les meilleures chances calculées de découverte » ou de redécouverte : trouver, c'est retrouver.

En métapsychologie, on conçoit qu'à côté de l'ordre d'une activité « en positif » de la pensée consciente, il y a ce qu'on appelle une activité « en négatif » qui renvoie à l'inconscient, au manque, etc., et donc aussi au non-su. Ce non-su est lié à l'inconscient et revêt donc des focalisations singulières, sources chez chacun d'une quête vers le connaissable. Ainsi que l'exprime Jean GUILLAUMIN, « Le négatif est alors entendu comme engagé avec son contraire, le positif, dans un rapport de nécessité réciproque : le second ne peut exister et être pensé sans la limite qu'il trouve dans le premier, lequel n'a de réalité que par cela même qu'il manque au second. »²⁴

Mais il y a une limite au connaissable. « Il y a irréductiblement un inconnu inconnaissable », dit G. ROSOLATO ; « Il ne peut être aboli et constitue la finitude... de tout savoir... et que l'interdit de l'inceste pose dans le symbolique ».

Je comprend cette limite du connaissable, cette finitude, à la fois fonctionnant comme origine du désir de savoir et comme savoir impossible. Ce serait là les deux moments d'une dialectique du rationnel.

On peut penser ici à la notion de Réel chez J. LACAN, où le réel est l'origine et la source d'un doute fondateur nécessaire à la science. Reste, impossible à symboliser. Cette mort (ou castration) symbolique me paraît avoir rapport avec cette réflexion de Raoul MOURY²⁵ : « Voir, n'est-ce pas croire que l'on pourra à jamais posséder cet objet. Tant que se maintient ce lien, rien n'est perdu, ou plutôt, le déni de cette perte maintient le sujet dans l'illusion de sa croyance ». Alors, « Il nous faut nous arracher au visuel pour penser ».

Une éthique de la connaissance de l'humain ne se soutient que d'un regard d'intériorité.

C'est sur cette idée que je termine les réflexions proposées. Dans une perspective d'approfondissement, faudrait-il sans doute la mettre en rapport avec la question de la mort « ...volupté du moment de la vie-mort... éprouvée en naissant, cette menace de mort suivie de cette explosion d'une nouvelle vie... inconnue avant »²⁶ et la question du féminin-mère, relation d'inconnu, source du désir de savoir, appel à l'intériorité.

Lorsque, comme acte et comme valeur, penser, pouvoir penser, se former à penser et le travail d'intériorité sont attaqués dans une société, n'est-ce pas que, chez les hommes et les femmes (elles aussi) de la doxa, opère le rejet du féminin ?

<<<<<<>>>>>>>>

²¹ DEVEREUX G., *De l'angoisse à la méthode*, Paris, Flammarion, 1980.

²² BARUS-MICHEL J., « Le chercheur, premier objet de la recherche », *Bulletin de Psychologie*, tome XXXIX, n° 377, pp. 801-804.

²³ ROSOLATO G., « Le négatif et son lexique », in MISSENARD A. et al., *LE NEGATIF, figures et modalités*, col. Inconscient et Culture, Paris, Dunod, 1989, pp. 9-22.

²⁴ GUILLAUMIN J., « Étrange espèce d'espace ou la pensée du négatif dans le champ de la psychanalyse », *ibid.*, p. 24.

²⁵ MOURY R., « L'emprise du visuel ou le déni de la perte », *ibid.*, p. 164.

²⁶ DOLTO F., *Parler de la mort*, Mercure de France, 1998, p. 46.