

Albert Nguyen

Des AE responsables pour quelle Ecole ?

Le mode de surgissement du Réel, hétérogène au savoir, aux idéaux, au discours même qu'il vient interrompre, faire trébucher (c'est *lalangue* qui fait retour dans le langage), peut se dire: le Réel est symptomatique pour le sujet.

L'AE dans l'Ecole est ce symptôme, lié à la responsabilité dès lors que la nomination implique une analyse menée à son terme d'une part et que l'AE se fasse "le psychanalyste de l'expérience de l'Ecole" d'autre part. S'il est question de responsabilité à prendre, force est de se demander par quelles voies elle peut s'exercer. Quelle place institutionnelle l'AE occupe-t-il ? Quels sont les moyens mis en oeuvre pour que la tâche d'enseignement qui lui incombe soit réellement vectorialisée ?

Pour une Ecole qui met en avant la responsabilité de l'AE, comme toujours, la question est de l'ordre de *l'intersymptomatique*. Le symptôme est le fait de l'AE certes, mais aussi de l'Autre qu'est l'Ecole ; et que le sujet aime l'Ecole ne change rien à l'affaire. L'affaire, c'est comment l'Ecole supporte-t-elle, ne supporte-t-elle pas le symptôme, et surtout, comment le traite-t-elle? Le symptôme est nécessaire au sujet qui n'en peut mais. On peut en déduire que l'AE est nécessaire à l'Ecole, d'où l'Ecole de la passe et que tout tient à la distance qu'elle est capable de maintenir pour que la jouissance qu'elle tirerait de l'existence de ses AE puisse être située. Il est souhaitable qu'elle ne conduise pas l'Ecole à les bâillonner, les exclure, les éviter, les suggestionner, s'en détourner, ne pas donner à leur travail la place qui leur revient : qu'elle ne parvienne par quelque tour de passe-passe à les refouler sinon les forclure au bénéfice du pouvoir et de la pensée unique.

L'expérience analytique peut se résumer à la transformation qui touche le symptôme tout au long du travail analytique. Si nous faisons de l'analyse ce temps où l'enveloppe du symptôme est mutée en $f(x)$, fonction du symptôme - ce $f(x)$ témoignant de l'irréductible de la jouissance pour un sujet - alors force est de conclure que l'AE comme symptôme place l'Ecole devant le rapport qu'elle entretient avec cet irréductible, spécialement réfractaire à l'amour de transfert (mais non pas à l'amour). L'Ecole peut-elle se faire un nom de l'AE symptôme, en tant qu'il est le signe de ce que pas-tout passe au symbolique, à l'organigramme ?

Nous savons que le sujet se plaint du symptôme, mais qu'il s'en plaigne ne l'en laisse pas moins en jouir. Et l'expérience analytique apprend aussi que le fantasme dans lequel le symptôme se trouve impliqué, couvre le Réel (séminaire XI), et conserve au sujet une jouissance qui vaut comme évitement de la castration.

Rien n'assure qu'une Ecole se débrouille mieux du symptôme que le sujet. Rien ne la dispense d'être soumise au fantasme et à la tentation de complétude. Rien n'assure qu'elle veille à maintenir en son coeur le trou qui fait la structure. Elle peut même se faire croire qu'il est nécessaire de mettre dans le trou quelqu'un (quel que soit le nom qu'elle lui donne pour peu que l'opération passe pour discrète). Mieux même, la propension à boucher le trou avec des règlements, une "bonne" orientation, une expansion à tout crin qui dès lors ne peut plus se passer de moyens douteux pour sa réussite, tout cela concourt au maintien du refus de savoir, à l'oblitération du point d'ignorance dont Lacan fait le coeur de l'expérience (S(A) barré).

Il y a quelque chose qui ne peut se savoir et qui cause pourtant ce qu'il appelle le fait fondamental, à savoir que pourtant quelque chose s'énonce dans une analyse (cf. " *Problèmes cruciaux* "). L'enjeu d'une Ecole n'est pas la pléthore de membres, mais le maintien en acte de ce vide, car il n'y a pas d'autre spécificité pour la psychanalyse que ce point de savoir impossible lié au sexe.

L'Ecole peut-elle s'identifier à son symptôme, l'AE ? Il y a des conditions préliminaires à cette identification. Dans l'expérience analytique, le sujet ne s'identifie pas d'emblée à son symptôme, mais au mieux y parvient après une très longue opération de réduction, de logification et de consentement. Alors seulement il rencontre le devoir de consentement : l'identification à sa lettre de jouissance. Non pas le consentement à ceci ou cela mais la dimension éthique du consentement (C. Soler à propos de Descartes).

Pour cette raison, on peut penser que l'AE, la série des AE fait problème à l'Ecole. La résolution de cette difficulté n'a pas été sérieusement envisagée à l'ECF2.

Il n'y a pourtant pas trente-six solutions. Se faire responsable de l'expérience de l'Ecole suppose pour les AE, non seulement de l'ouvrir, mais d'avoir le pouvoir réel d'infléchir le travail de l'Ecole, de doctrine mais aussi de mise en place institutionnelle. Par exemple il revient aux AE de dire comment et à quel rythme ils souhaitent enseigner. Si l'organigramme des activités s'en trouve bousculé, tant mieux. Ce n'est pas en ajoutant des réunions faire-valoir - politiques Conseil-AE - que l'avancée des AE peut être mesurée. Le problème avec les AE, c'est qu'il n'existe pas un super-AE qui garantisse les autres.

La nomination d'AE ne peut concerner qu'un sujet qui sait d'expérience l'absence de garantie de l'acte. C'est cette absence de garantie qui fait de l'acte analytique un acte sans commune mesure (cf. Lacan in *Scilicet* n°1). Notons que Lacan y écrit très clairement que l'acte peut être dénié au bénéfice d'un refuge trouvé dans le pouvoir. En 1980, il ira encore plus loin en soulignant que le psychanalyste a horreur de son acte.

C'est avec cette série qui ne fait pas groupe que l'Ecole doit faire ; c'est-à-dire traiter l'AE comme symptôme, débrouiller le rapport embrouillé qu'elle a avec ses AE, dont aucun n'est substituable à un autre. Comment traiter le singulier ? Comment articuler le singulier et le collectif ? Voilà le problème pour une Ecole et aucune promotion de l'Un quel qu'il soit ne peut prétendre y répondre.

Ne pourrait-on commencer par demander à chaque AE ce qu'il entend par "responsable de l'expérience de l'Ecole", sans considérer immédiatement que c'est un bon ou un mauvais AE ? Ne vaudrait-il pas mieux qu'il puisse se prononcer sur les modalités de recueil de l'apport doctrinal ?

Ne leur incombe-t-il pas d'exposer ce que l'expérience, avant mais surtout après la passe, leur a apporté, singulièrement ? Ne faudrait-il pas inventer un lieu où ils puissent travailler ensemble (travailler ensemble, en particulier sur les résultats de l'analyse que la passe détache, ne veut pas dire faire ghetto comme cela a été claironné, mais par contre constitue un lieu qui ne travaille pas à la commande, qui cherche le neuf, le vif plutôt que la confirmation, qui l'affirme sans attendre forcément qu'une autorité l'estampille). Comment transmettre ce savoir à exposer, débattu - réellement débattu - afin qu'il puisse provoquer dans l'Ecole l'élaboration analytique qui pourrait infléchir l'orientation même ?

Un réel débat permanent peut exister, le débat n'est pas le combat, la détermination est souvent nécessaire pour faire passer ce qui dérange l'homéostasie et l'amour de l'Ecole ou du Maître : affaire de désir. Il vaudrait mieux un débat permanent (la passe toujours à recommencer) et un AE transitoire.

Le Collège de la passe aurait pu se consacrer à cette question : l'AE comme symptôme, comment l'Ecole le traite-t-elle ? Jusqu'où accepte-t-elle d'être traitée, c'est-à-dire mise en question ?

Le symptôme n'était pas le symptôme B mais celui de ne pas prendre la question de l'AE comme symptôme, à quoi a été préféré le cas d'un *non-AE* comme symptôme. Il se dit que la passe est le symptôme, que B est le symptôme, ce qui n'empêche pas de mettre en avant l'Ecole de la passe.

Mais, y a-t-il Ecole de la passe, si la cause du désir n'est pas au poste de commande de ce qui se dit ? Qu'est-ce qui prouve que le symptôme B est un symptôme ; et pour qui ? Etait-ce un symptôme ? Pourquoi dire, pourquoi interpréter une non-nomination comme symptôme ?

Il y a beaucoup de non-nominations et la procédure de la passe comporte un Réel tel qu'en effet ce qui était prévu peut se trouver contrarié et ce qui est inattendu se produire. Il n'y aurait alors pas assez de lettres dans l'alphabet pour épingler tous les symptômes.

Si la nomination d'Untel est attendue, alors c'est parce que quelqu'un sait qui va ou peut (on n'ose pas dire doit) être nommé. Mais alors, pourquoi des cartels ? Ne perdons alors pas de temps et laissons "qui le sait" nommer les AE.

On entre là dans la problématique de l'Un et de l'Except distingués des *excepts*. La fluctuation entre l'au-moins-un, l'Un et le Plus-Un, a pour effet premier de masquer la nécessaire tension entre cette fonction de l'Un qui commande la logique du signifiant pour laquelle "l'Un qui se compte sans être" constitue la fonction éminente et le un par un qui ne fait pas un ensemble complet mais une série toujours incomplète. Il y a une tension nécessaire entre S (A) barré et le un par un. On peut faire l'hypothèse que c'est précisément l'Ecole qui occupe la fonction de Plus-Un pour la série d'AE (ceci justifie l'existence de l'Ecole ; et le "quelques autres" dont l'analyste s'autorise et justifie aussi ce qu'on appelle le transfert sur l'Ecole). La série des AE appartient à l'ensemble que constitue l'Ecole, mais pour que l'ensemble ne soit pas muet, la condition en est que chacun se risque à énoncer, à parler : aucun Plus-Un ne peut parler à sa place. L'Ecole ne dit pas la Vérité, pas Plus que l'Un (le Un en peluce de Lacan). La vérité est notre embrouille, elle est ce que Lacan appelle " stembrouille " dans sa Préface à l'édition anglaise du Séminaire XI.

Il est crucial de dissoudre la confusion entretenue entre la place, la fonction et l'usage.

Dans un cartel par exemple, le Plus-Un se met au service du cartel et vectorialise la production vers l'Ecole. Telle est sa tâche (et non celle de préférer ce qu'il est bien de penser): le cartel doit pouvoir compter sur un rapport ferme du Plus-Un à la cause analytique. Le cartel, dans son fond, est anti-doxa.

Le Plus-Un n'est pas bavard. Et a fortiori, s'il existait, le Plus-Un d'une Ecole ne pourrait, à tout bout de champ, dire tout ce qu'il pense, associer librement, légiférer, interpréter tout ce qui se présente. S'il le fait, alors il ne peut ignorer, que tout parlêtre qui parle *Je* est divisé et soumis comme n'importe quel analysant, aux symptômes, au fantasme, à l'Imaginaire etc...

Outre que se démontre là l'impossible infailibilité, chute le mythe de l'Un non soumis à la castration qui se voudrait plus qu'un mythe, qui se voudrait réel, avec les effets de ravage qu'une telle position entraîne pour les femmes et les frères.

Evidemment dire cela oblige à franchir un tabou, qui ne l'est, tabou, qu'à hauteur de l'angoisse de castration, qu'à hauteur de la crainte suscitée, entretenue, provoquée. A chacun de savoir où il en est de l'angoisse et de la crainte, comme de la rivalité ou de la revendication.

En définitive, se tourner vers l'Ecole, pour les AE, pour les Plus-Uns, pour les cartels (y compris les cartels de la passe), implique, au-delà d'une vraie permutation, d'évaluer la production au regard du savoir analytique. Ce qui en choit de dam narcissique, de confort moïque, de prestance et de prestige n'a que peu de prix au regard de la cause analytique.

Il est temps de nous réorienter sur la cause, collectivement, sans cet oubli voire ce refoulement, qui valent comme déni de la castration.

Aujourd'hui ça ne va pas sans la passe.

De la passe peut venir ce qu'on n'attend pas. L'expérience n'a pas été faite de mettre à jour, de sérier, d'opposer les savoirs singuliers déposés dans la procédure. Le souci inconscient d'unifier les résultats pour glisser à la doctrine *Une* va contre le débat.

Greffer la passe dans une Ecole ne permet pas de spéculer sur le résultat. Si la greffe prend, une mutation se produit et généralement le récepteur n'est plus le même (l'analyse opère le même mouvement chez un sujet : la question est toujours de savoir si la greffe de l'analyse va prendre et certains sont plus doués que d'autres ; et même d'autres sont inanalysables). Mais il faut se souvenir que les tentatives de greffe donnent souvent lieu à rejet.

Il se peut qu'une Ecole veuille la greffe, mais ne veuille pas de ses conséquences, il se peut que la tentation de pacifier la passe, de la passiver l'emporte.

Avec la passe, le choix existe entre passivité, passivation et passation.

Je suis pour la passation, qui inclut permutation et transmission, résolument. Comme je suis pour le transitoire, la permanence du transitoire pour l'AE. Il n'y a pas de meilleure manière de faire inconsister l'AE, pour le cas où il s'identifierait malencontreusement à son titre.

Qu'il invente un nom d'AE plutôt que de s'accrocher à une distinction qui lui vient de l'Autre. Je ne vois pas, a contrario de ce qui a pu être dit, que ça effacerait la marque.

Le travail effectué pendant et au-delà des trois ans dans l'Ecole, qu'on pourrait appeler traitement des effets de passe, les effets de passe comprenant l'après-passe, serait la meilleure façon de se mettre au service de la cause, de l'Ecole. Des enseignements tirés des conséquences de ce travail pourraient peut-être alors se risquer sous ce nom pour l'Ecole : Ecole de la passe. Il ne peut y avoir de promotion de l'Ecole de la passe ; mais au contraire le traitement des conséquences de la mise en exercice de la procédure. La permanence du titre, peu ou prou - et qu'on ne dise pas que ce n'est pas un titre - fera des AE des didacticiens. Là, ce serait répéter ce que Lacan avait dénoncé à Deauville : ce serait contresigner l'échec de la passe.