
Considerações sobre a aula e o ensinar

JOÃO BATISTA DE MENDONÇA FILHO¹

1. Professor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, coordenador do Curso de Psicologia.

Quero iniciar agradecendo à Coordenação de Curso e às Coordenações de Núcleos da Pedagogia a oportunidade que me foi concedida de participar deste colóquio. É para mim uma possibilidade de retomar meu trabalho junto ao campo da Educação, mesmo que dele nunca tenha saído, construindo novos entrelaces para um texto que concluí em 1996. Refiro-me a minha dissertação de mestrado intitulada "Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão".

A complexidade própria do tema proposto para nosso encontro hoje nos faz certas exigências que, espero, possa ao menos abordar neste texto. Com efeito, não é tarefa fácil discutir sobre a aula. Creio que muitos dos presentes guardam grandes expectativas sobre o que será dito aqui hoje, uma vez que podemos dizer que a palavra aula pode ser utilizada, em sentido figurado, como metonímia para falar do que é ensinar. É então sobre o ensinar que estaremos conversando, que estaremos nos entrevistando uns aos outros.

De princípio, quero dizer que não pretendo estabelecer um texto reto, inequívoco, em que o sentido já esteja estabelecido antes

mesmo de sua leitura. Proponho um trabalho de construção, de pensarmos a aula considerando as diversas categorias que essa palavra pode assumir e a relação que ela estabelece com a nossa prática, essencialmente nossa prática pedagógica.

Recordo que o convite que recebi para participar deste encontro trouxe uma referência específica: o texto "Aula", de Roland Barthes. Barthes foi então pretexto, a convocação para estarmos reunidos nesse momento. É justo, portanto, que a discussão tenha nele seu ponto de partida.

O texto referido, creio que não seja um impropério tomá-lo como um clássico dos anos setenta, permite ilustrar a referência feita à complexidade do tema. Enunciado por Barthes em 1977, *Leçon* (seu nome original) atende ao cerimonial acadêmico, cumprindo a formalidade da lição inaugural no Collège de France. A tradução para o português, "Aula", remete a pensar o que o texto não é. Um primeiro mal-entendido, resultado de uma tradução que, como todo processo de converter uma linguagem em outra, só é possível se cometermos uma traição com a escrita original.

Aula não é um texto sobre a metodologia do ensino. É um texto sobre os signos, melhor dizendo, sobre seu estudo. É o compromisso de um pensador com seu objeto: a semiologia. Entretanto, é um texto contundente sobre o ensinar. Basta recordar que Santo Agostinho já nos dizia, em seu *De Magistro*, que nada se pode ensinar sem sinais², mesmo que eles em si... nada ensinam.

Sendo assim, é bom que interroguemos aula em sua condição de signo. A etimologia de aula é o latim *aula*. Significa pátio, átrio. A remissão ao termo grego também possui um sentido semelhante: *aula*? significa pátio, morada. Não podemos deixar de observar que, em ambos os casos, é um espaço que a palavra nomeia. Em nosso cotidiano, esta origem não está presente à primeira vista, pois tendemos a entender aula como o exercí-

2. Cf. AGOSTINHO, 1987, p. 314-318.

ção de ensino por parte do professor; o local seria secundário.

Em sua aula inaugural, Barthes (2002, p. 7) propõe desviar-se das razões que levaram o Colégio de França a acolhê-lo; “*um sujeito incerto, no qual cada atributo é, de certo modo, imediatamente combatido por seu contrário*”. Mas o desvio leva-o a afirmar a alegria de nesse espaço reencontrar a lembrança ou a presença de autores que ele ama e que ensinaram ou ensinam no Colégio de França. Caso tenhamos a pretensão de trabalhar a idéia de aula, teremos de pensá-la em seu campo: o ensino, o professor, o aluno, a sala de aula e a instituição.

Ao adentrar nesse campo, retomo as perguntas que constituíram o eixo de minha dissertação: o que é verdadeiramente aprendido pelo aluno quando exposto à ação da aula daquele que ensina? O que permanece me intrigando nesta interrogação é o fato de muitas vezes o aluno ser capaz de aprender algo muito diferente daquilo que lhe é ensinado pelo professor. Por consequência, pensar como o saber é transmitido de uma pessoa a outra é uma questão da qual a Educação não se pode furtar.

Mesmo que o fenômeno da transmissão seja investigado por outros campos de saber, como a Psicologia, a Comunicação e mesmo a Medicina, é para a Educação que ele assume função primordial. Entretanto, esta tem-se mostrado “tímida” em enfrentar os desafios que o pensar a transmissão implica, ficando restrita à normatização, ao desenvolvimento de metodologias que a Didática lhe proporciona.

O contraditório é que toda a metodologia gerada pela Didática tem como principal apelo a expectativa de que a transmissão funcione, que o aluno aprenda o que o professor ensina. Afinal, a própria Didática já foi definida por Jean Amos Comenius (1592-1670) como o “*artifício universal de ensinar tudo a todos*” (1985, p. 43). A experiência de nosso cotidiano, porém, caminha muitas vezes em direção contrária, não sendo surpresa para nenhum professor o fato de o aluno, algumas vezes, ser capaz de apren-

der o que ele nunca ensinou, enquanto resiste de modo sistemático a aprender o que lhe é ensinado.

Observação que nos autoriza a dizer que o ensinar é, como todo campo discursivo, entremeado pelo mal-entendido, e que não há objetividade que o professor possa vir a alcançar que consiga erradicá-lo. Somos forçados a concluir com Rousseau (1712-1778), para quem *“tudo é certo saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”* (1992, p. 9).

É neste indizível, existente na interseção da pretensão do tudo ensinar com o tudo degenerar, que é travada a batalha pela construção de um método que ofereça a garantia do ensino perfeito. Em síntese, a Educação busca, de modo incessante, elementos que possam suturar de uma vez por todas o inconveniente acontecimento de o aluno aprender uma “outra coisa”, diante das certezas emitidas pelo ensinamento do professor, isto é, ela busca um campo de significações perfeitas, em que o sentido possa ser apreendido na totalidade da correspondência à própria coisa; tradução sem traição.

Assim, diante da experiência e de uma vasta bibliografia, escrita nos últimos quatrocentos anos, que tentou criar o *método* para ensinar, percebi que a Educação comporta em si um mal-entendido fundamental e que, em função disto, não existe uma forma segura e inequívoca de *ensinar tudo a todos*. Ao caminhar por este viés, não tive como deixar de perceber que, de algum modo, existia um laço entre a Psicanálise e a Educação, que as unia na condição de ofícios em que o mal-entendido é inevitável.

Em 1925, no Prefácio para a Juventude Desorientada de August Aichhorn, Freud escrevia: *“Aceitei o bon mot que estabelece existirem três profissões impossíveis — educar, curar e governar (...)”* (FREUD, 1976b, p. 341), acrescentando em 1937, em Análise Terminável e Interminável, *“quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios”* (FREUD, 1976, p. 282).

A condição de impossível que enlaça a Psicanálise à Educação permite mais de uma interpretação. Proponho aqui que tomemos o impossível como derivado da insuficiência da representação diante do real. Como ressalta Barthes:

(...) "Que o real não seja representável, mas somente demonstrável, pode ser dito de vários modos: quer o definamos, com Lacan, como o impossível, o que não pode ser atingido e escapa ao discurso, quer se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma unidimensional (a linguagem)." (...) (BARTHES, 2002, p. 22).

Tanto na Educação como na Psicanálise percorremos um caminho em que a trilha ora se apaga, ora nos leva a becos sem saída, ora nos conduz ao inesperado. O inesperado nesta situação é que, mesmo diante do mal-entendido, o aluno é capaz de aprender, ou seria melhor dizer, que o aluno aprende com o mal-entendido?

Esta pergunta possibilita algumas articulações entre a Psicanálise e a Educação que têm sido mantidas fora do universo educacional, uma vez que este tende a valorizar apenas o que lhe é apresentado como possibilidade de aprimoramento técnico, função esta que escapa à Psicanálise, e da qual toda tentativa já empreendida não resultou senão em equívoco.

Afinal, apesar de o mal-estar na cultura ser uma essência da própria condição humana, não foram poucos os psicanalistas, psicólogos e educadores que sonharam com a possibilidade de a Psicanálise, uma vez aplicada à Educação, conduzir para uma melhoria do homem, principalmente se a Educação conseguisse englobar a idéia de psicoprofilaxia.

Retomemos a questão da transmissão: o que um aluno pode aprender na aula? Freud (1974), em *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar*, dizia que, muito antes de o aluno apreender o conteúdo da disciplina que lhe é ensinada, é o professor que ele verdadeiramente apreende. Em uma aula, em geral, é o

professor quem ocupa o lugar da fala, fazendo do ensinar uma situação discursiva.

Não teremos dúvida em dizer que a transmissão é um fenômeno mediatizado pela transferência. A conclusão em si não se constitui em uma novidade, mesmo porque o fenômeno da transferência não é exclusividade da cena analítica. Mas, se compreendemos a transferência como amor que se dirige ao saber, convém examinar que função tem sido delegada ao amor no campo da Educação. A aula é uma cena amorosa.

Para tal, podemos estabelecer como ponto de ancoragem o movimento educacional da Escola Nova. Isto porque sua influência é ainda bastante forte, chegando mesmo a estabelecer um marco diante do qual a moderna Educação gira, ou para concordar com suas premissas, ou para discordar destas. A comemoração dos 70 anos do Manifesto dos Pioneiros³ ratifica esta posição.

3. Cf. AZEVEDO et al., 1932.

Ressalto neste movimento a ênfase dada à necessidade de amar a criança, sendo que para alguns teóricos da Educação teria sido a própria Escola Nova a fundadora da criança tal como a concebemos hoje. Um olhar mais atento irá revelar precisamente o oposto desta concepção, pois na realidade é a nova criança, um modelo que teve o início de sua construção no final do século XVII, que, além de fundar uma nova família, cria a demanda para que sobre ela seja fundada uma nova escola.

Tendo sua origem ligada ao saber médico, mais precisamente à puericultura, a Escola Nova implementará como *modus operandis* do amor um conjunto de técnicas que visam assegurar o perfeito desenvolvimento físico, psíquico e moral da criança. Este saber, entretanto, não foi suficiente para suprir a necessidade de aperfeiçoamento que o novo professor deveria possuir.

Assim, não bastava recorrer às teorias médicas e psicológicas para delas retirar os subsídios necessários à sua prática, era preciso saber amar. Para cumprir essa nova missão, a Educação

reeditou o idealismo romântico, buscando no ideal do amor cristão – do amor ao próximo – um modelo que fez do ensinar uma *tarefa calcada na abnegação e no sofrimento*.

O exagero amoroso na Educação, porém, acabou por velar daquele que ensina qual é sua função no processo de transmissão. A idealização, a exigência de amar e ser amado, a premência de que o aluno aprenda, de que a aula funcione, oculta daquele que ensina que sua verdadeira função é a de sustentar para um outro algo que na realidade ele não possui, pois o pivô da transmissão é a suposição de saber.

Esta condição permite então definir a função daquele que ensina como a de suportar, por meio de seu próprio desejo de ensinar, o desejo de quem busca aprender. Claro, isto implica que aquele que ensina deve ser capaz de guardar distância entre o que ele realmente é e o que nele se constitui pela suposição de seu aluno. Em outras palavras, para aprender a ser amado, ele deve suportar *“o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama”* (LISPECTOR, 1992, p. 25), uma vez que *“o amor é dar o que não se tem”* (LACAN, 1992, p. 41). Em síntese, para que exista transmissão, é necessário que exista dessuposição.

A sabedoria popular aconselha o silêncio, não sendo poucos os ditados do tipo *“Em boca fechada não entra mosca”*, *“O peixe morre pela boca”*, que fazem do calar-se uma virtude. Entretanto, esta não é uma atitude que o professor possa adotar em sua função. Na realidade, ele situa-se no pólo oposto, pois a ele nunca falta o que dizer.

A grande diferença entre aquele que *“tagarela”* e o que transmite pode muito bem ser o fato de este último suportar a ignorância de um saber que não sabe de si, e propô-lo como aguilhão àquele que lhe escuta, para que este possa tomar sua própria ignorância como ponto de partida da enunciação de um querer saber.

E, caso a transmissão aconteça – posto que dela só se tem o cálculo, e nunca a garantia –, ser capaz de se ausentar dos “louros” que possam, casualmente, lhe ser atribuídos. Talvez, em certo aspecto, a teoria psicanalítica apenas ratifique o que Santo Agostinho dizia no século IV aos professores:

“E, porventura, os mestres pretendem que se conheçam e retenham os seus próprios conceitos, e não as disciplinas mesmas, que pensam ensinar quando falam? Mas quem é tolamente curioso que mande seu filho à escola para que aprenda o que pensa o mestre?” (AGOSTINHO, 1956, p.127).

Na Educação, atualmente, quando queremos nos referir à aquisição de um saber, basicamente o fazemos por duas vertentes: a da modificação do comportamento e a da ocorrência de um *insight*, ambas tomadas por empréstimo à Psicologia. Assim, quando um aluno não aprende o que lhe é ensinado, a explicação para essa ausência é atribuída a uma insuficiência cognitiva – seja ela do aluno ou do método – ou a um distúrbio emocional – aí sempre do aluno –, que coloca em cena a delicada relação entre o normal e o patológico. É uma boa pergunta a esse modelo de compreensão da vida escolar: que posição deve ser tomada diante de um aluno que apresenta uma recusa sistemática em abandonar sua ignorância?

O fato é que o modelo que a Educação utiliza para compreender o acontecimento da transmissão só se interessa pelo que, em última instância, possa ser quantificável, possa confirmar o corpo teórico já existente. Assim, a única modalidade de transmissão que as teorias educacionais nos apresenta remete para a aquisição de um conteúdo, e acaba por reduzir o educar à veiculação de informação.

Na realidade, o aluno apreende o professor muito mais do que as informações que este acredita poder ensinar. É um desejo de saber, expressado por esse outro – o professor –, pelo silêncio e pela impaciência em desejar que o aluno – muitas vezes o seu

mudo interlocutor – aprenda, o que sustenta a transmissão. Como diz Barthes, em seu texto *Ao Seminário*:

O “mestre” (nenhuma conotação de autoridade: a referência seria antes oriental), o mestre, portanto, trabalha para si próprio diante do aprendiz; não fala, ou pelo menos não discursa; suas palavras são puramente deícticas: “Aqui diz ele, faço isto para evitar aquilo...” Uma competência é transmitida silenciosamente, um espetáculo é montado (o de fazer), no qual o aprendiz, ao passar a ribalta, se introduz pouco a pouco (BARTHES, 1987, p. 284).

A grande crueldade do método didático surge quando invertemos sua função. O método didático é, evidentemente, necessário como princípio organizador, e, mesmo que seja possível pensar a possibilidade de ensinar sem método, não há como negar que com ele o processo ganha uma articulação bem mais propícia à aquisição dos conteúdos. Mas, quando as regras subvertem sua função de dar um encaminhamento à ação pedagógica, transformando-se na própria finalidade dessa ação, o resultado é trágico para o aluno.

O professor, ao operar essa inversão, não se interessa por nada mais além do imperativo de que as coisas devem funcionar. Ele passa a exigir que o aluno produza sempre orientado pelo que, previamente, ele mesmo definiu como finalidade. Nessa circunstância, é o próprio professor a causa e o fim de toda a sua ação, e o aluno só adentra esse espaço para confirmar ao professor que o seu saber é o correto.

O fato é que existe uma incompatibilidade entre a imagem que a Educação constrói de como deve ser o educador e o homem concreto que com ela se identifica ou não. Isto implica duas condições: existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda; existe um homem real que é professor, mas que não consegue atender à exigência de perfeição que a imagem do “ser professor” lhe impõe.

Dessas duas condições, podemos concluir que o ensinar é, na realidade, uma operação que se estabelece entre um ideal e a impossibilidade de o homem real atingi-lo. Em síntese, antes de ser uma profissão, ser professor é uma função, uma tentativa de estabelecer uma correspondência entre um ideal e o real. Função que deve estar situada em relação à transmissão, por oposição à veiculação da informação.

Afinal, os anos se sucederam e trouxeram com o seu passar a escrita, o livro, a imprensa, o jornal, o rádio, a televisão, o computador, a multimídia, a Internet. Entretanto, aquele que ensina, apesar dos vários vaticínios sobre sua extinção, tem permanecido – o que não pode ser atribuído apenas a uma postura de resistência. É preciso admitir que necessitamos de um homem, de carne e osso, para sustentar para nós o aprender, e que este não pode ser substituído por qualquer tecnologia atual ou que venha a ser inventada.

É diante dessa constatação que me permito definir o “homem concreto” que ensina como *aquela(a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber*. Fora dessa operação, tudo o mais que exista no ensinar se reduz à veiculação de informação. Como define Célio Garcia:

(...) “Para os gregos, o termo *skolê* está ligado ao ócio; assim, faz alusão à maneira como os gregos entendiam o exercício de certa liberdade por parte do cidadão, em plena ágora. Afinal, os gregos queriam a Escola para trabalhar ou para se divertir? Não há uma resposta simples a essa indagação. Herdamos o termo Escola, porém não a modalidade grega do exercício da liberdade. Perdemos o *ludus* latino (...). Para nós só há *marketing* e negócio (...)” (GARCIA, 1996, p. 1).

Para finalizar, gostaria de retomar um dito daquela que foi minha orientadora no mestrado, Eliane Marta T. Lopes. Eliane costuma dizer que é um equívoco o professor imaginar que pode preparar a aula. A única atitude possível é se preparar para a

aula. Entretanto, a modalidade discursiva que o aparato universitário engendrou ao longo dos séculos fossilizou a transmissão em uma cadeia de métodos e técnicas, que exclui a possibilidade de o sujeito ser atravessado por um efeito de verdade, sendo que isto só faz ampliar nos que desejam saber a demanda por mais certezas. A tradutora do texto de Barthes, em seu texto *Lição de Casa*, que acompanha a tradução, faz o seguinte comentário:

“Uma verdadeira multidão corre para ouvir as aulas de Barthes no Colégio da França. A sala onde ele fala está repleta duas horas antes da aula. Restam duas ‘salas sonorizadas’, onde se pode ter a experiência de uma aula sem mestre: apenas a sua voz, grave, calma, modulada, nunca professoral ou assertiva, mas sempre perpassada por uma leve auto-ironia. As salas sonorizadas são o espaço mais adequado para uma aula barthesiana. A mesa no estrado está vazia, ou tranqüilamente ocupada por uma jovem estudante, que ali espalhou seus pertences. Os ouvintes se sentam ao acaso dos lugares disponíveis, seus corpos orientados sem constrangimento, nas cadeiras, nos degraus do estrado, nos beirais das janelas. Os olhares se cruzam, passeiam livremente pela sala descentrada, fitam o céu para além das janelas.” (BARTHES, 2001, p. 87).

Convém então lembrar que aula, em seu sentido antigo, significava corte (palácio). Talvez seja necessário aprender com Barthes que dar aula é fazer a corte. Única possibilidade de esvaziar o poder que se encontra na construção dos discursos. Partir em busca de novos sentidos: a aula pode ser uma experiência literária.

“Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 2001, p. 47).

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, Santo. *De Magistro*. Porto Alegre Instituto de Filosofia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1956.

AGOSTINHO, Santo. *De Magistro*. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 324p. (Coleção: Os Pensadores).

AZEVEDO, Fernando et al.. *A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932. 117 p.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987. 318p.

BARTHES, Roland. *Aula*. 9.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2001. 89 p.

COMÊNIO, João Amos. *Didática magna*. São Paulo: Organizações Simões, 1954.

FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, 13)

FREUD, Sigmund. *Prefácio a juventude desorientada de August Aichorn*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, 19)

FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, 23)

GARCIA, Célio. *Aguição para "do mal-entendido ao inesperado da transmissão"*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. 3 f. Mimeografado.

LACAN, Jacques. *A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. 386p. (O Seminário, 8)

MENDONÇA FILHO, João Batista. *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão*. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. São Paulo: Siciliano, 1992. 136 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 1992. 581 p.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AULA E O ENSINAR

O texto "Considerações sobre a aula e o ensinar" foi apresentado no Seminário A Aula de Roland Barthes, promovido pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas – FUMEC, em 07 de outubro de 2002.

O texto propõe discutir os diversos sentidos que a palavra aula pode assumir e, em especial, sua função dentro do campo pedagógico. Tomando o texto de Barthes como eixo para argumentação, considera a aula como o espaço privilegiado para o ensinar. Nesta perspectiva a didática assume uma função essencial que é a de procurar estabelecer os meios para que, na aula, o conhecimento seja transmitido do professor para os alunos com a mínima perda possível. Por fim, apresenta a aula em um campo semiológico e, por conseqüência fadado ao mal-entendido. Resgatando a proposição de S. Freud de que o ensinar (junto ao governar e ao curar) são ofícios impossíveis. A partir destas considerações é interrogado o que, na realidade, seria a "essência" de uma aula.

Palavras-chaves: Educação, Psicanálise, Semiologia, Transmissão, Aula

Resumo

CONSIDERATIONS ON CLASS AND TEACHING

The text "Considerations on class and teaching" was presented in the Seminar Roland Barthes's Class, promoted by the Pedagogy Graduation Course of the Human Sciences College – FUMEC, on October 7th, 2002.

The text aims to discuss the several meanings that the word "class" can have, especially in the pedagogy field. Taking Barthes's text as a basis for argumentation, it considers the class as a privileged space for teaching. Under this perspective, teaching takes over its essential role, which is trying to establish the means by which, through the class, knowledge can be transmitted from the teacher to the students with as little loss as possible.

Finally, it shows the class in a semiological view and, as such, fated to be misunderstood. Based on these considerations, it is argued what is in fact the "essence" of a class.

Key words: Education; Psychoanalysis; Semiology; Transmission; Class.

Abstract

Résumé

CONSIDÉRATIONS SUR LA CLASSE ET L'ACTE D'ENSEIGNER

Le texte « *Considérations sur le cours et l'enseignement* » a été présenté lors du Séminaire Le cours de Roland Barthes, promu par le cursus de Pédagogie de la Faculdade de Ciências Humanas de la FUMEC le 07 octobre 2002. Le texte se propose de discuter les multiples sens que le mot cours peut avoir, spécialement sa fonction à l'intérieur du champ pédagogique.

Prenant le texte de Barthes comme axe de l'argumentation, on considère le cours comme lieu privilégié de l'enseignement. Dans cette perspective, la didactique prend une fonction spéciale qui est celle de chercher à établir les moyens pour que, dans le cours, le savoir soit transmis du professeur à l'étudiant avec le minimum de perte.

Finalement, l'article présente le cours à partir d'un champ sémiologique qui est, par conséquent, voué au malentendu. On récupère ici la proposition freudienne selon laquelle l'acte d'enseigner est, tout comme ceux de gouverner et d'analyser, un métier impossible. À partir de ces considérations, on interroge ce qui serait effectivement l'essence d'un cours.

Mots-clés: Éducation; psychanalyse; sémiologie; transmission; cours.